

D/14

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM  
Pedagógiai-Pszichológiai  
Szakcsoport Könyvtára

K Ö Z É P I S K O L A I

F O G A L M A Z Á S T A N I T Á S



Bölcsészdoktori értekezés

Készítette:

Orosz Sándor

1962.

# V á z l a t

## I.

### Bevezetés

1.

## II.

### A jelenlegi helyzet vizsgálata

4.

#### 1./ A tanulók munkáinak hiányosságai

4.

##### A/ Tartalmi /tárgyi/ és szerkesztési hibák

5.

##### B/ Logikai hibák

14.

##### a/ A fogalomalkotás hibái

15.

##### b/ Az ítéletalkotás hibái

25.

##### c/ A következtetés hibái

31.

##### d/ A bizonyítás hibái

36.

##### C/ Nyelvhelyességi vétségek

42.

#### 2./ Eredmények

54.

#### 3./ Az általánosan alkalmazott módszerek

61.

##### a/ A fogalmazások témái

62.

##### b/ Műfajok

64.

##### c/ A fogalmazások előkészítése

65.

##### d/ Nem kielégítő a javítási munka

66.

##### e/ Nincs kellő koordináció a fogalmazástanítás különböző területei között

66.

##### f/ A helyzet a technikumokban az új tanterv bevezetése óta

67.

##### g/ Fogalmazástanítás a gimnáziumban

78.

## III.

### A fogalmazástanítás főbb irányai; célok, feladatok

81.

#### 1./ A kötött és a szabadfogalmazás

81.

#### 2./ A fogalmazástanítás célja és feladatai

100.

## IV.

### A fogalmazástanítás módszere

105.

#### 1./ Alapelvek

105.

##### a/ Ne legyen kényszer jellege

106.

##### b/ Támasszunk határozott követelményeket

110.

##### c/ Készítsük elő kellőképpen

118.

##### d/ Legyen perspektivánk

123.

##### e/ Ne feledkezzünk meg a nevelési célokról

124.

##### g/ Vitassuk meg a dolgozatokat az osztállyal

134.

##### f/ A javítás legyen pontos, pozitív, az értékelés nagyon lelkiismeretes

132.

2./ A fogalmazástanítás gyakorlata	139.
a/ A téma megválasztása és a cél megjelölése	141.
b/ Előkészítés	153.
c/ Anyaggyűjtés	160.
d/ Az anyag kiválogatása, elrendezése; vázlat- készítés	166.
e/ Javítás	171.

## V.

### Bibliográfia

175,

## I.

### B e v e z e t é s

Sok középiskolai tanár a fogalmazás tanításában hajlandó csupán stilisztikai - nyelvhelyességi problémákat látni. Ezekkel is - főleg a kezdő tanárok - csak akkor találkoznak, ha a tanulók vétenek a megszokott és helyesnek elfogadott kifejezési formák ellen, így a fogalmazás tanítását is szinte kizárólag javítási feladatnak fogják fel. Amikor egy hosszabb gyakorlatot rendelkező gimnáziumi tanártól arról érdeklődtem, hogyan folyik náluk a fogalmazás tanítása, tüstént így válaszolt: "Sehogy." - Nemi gondolkodás után hozzátette még: "Legfőljebb a dolgozatok előkészítésével tanítunk fogalmazni, meg azzal a néhány mondatos útbaigazítással, amit a házi feladatokhoz adunk." - Egy másik gimnázium másfél évtizede tanító magyar tanárától ugyanerre a kérdésre azt a választ kaptam, hogy náluk teljes anarchia van a fogalmazástanításban: ki-ki úgy fogalmaztat, ahogy éppen eszébe jut. Azt is megjegyezte, hogy inkább dolgozatot javítanak, mint fogalmazást tanítanak. Ilyenformán ezekben az iskolában, de - sajnos - sok más helyen is a fogalmazás tanítása toldozó-foldozó munka csupán. Az is világos, hogy valahol meg is kellene azt alkotni, amit állandóan toldozunk-foldozunk, javítgatunk, csinosítgatunk.

Vannak, akik azt mondják, hogy a fogalmazástanítás nem középiskolai feladat: az általános iskolában kell megtanítani a tanulókat arra, hogy értelmesen, világosan és szépen fejezzék ki magukat mind szóban, mind írásban. Azzal érvelnek többek között ezek a pedagógusok, hogy a középiskolai tanterv sem foglalkozik külön a fogalmazástanítással, csupán a technikumokban.



Valóban nem olyan önálló területe a magyar nyelvi oktatásnak a középiskolában a fogalmazástanítás, mint az általános iskola III-IV. osztályában, ahol külön tantárgyként szerepel, s a tantervben rögzített anyaga van, sőt még olyan mértékben sem jelent elhatárolt munkaterületet, mint a felső tagozatban, ahol az 1956. évi tanterv és az 1961. tavaszán vitára bocsátott tantervi tervezet osztályonként körvonalazza a követelményeket és a fogalmazástanítás anyagát is legalább műfajonként.

A fogalmazási ismeretek tanítása nem fejeződhet be az általános iskolában. Az ott szerzett ismereteket, képességeket, készségeket tekintse a középiskola olyan alapnak, amelyre az új ismeretek tömegét kell halmozni, miközben új képességeket, készségeket kell kialakítani, elmélyíteni. Igaz, hogy az általános iskolai fogalmazástanítás tantervének anyaga lezártnak látszik. Tartalmazza ugyanis a mindennapi életben szükséges elbeszélő, leíró és elmélkedő műfajok, valamint a praktikus írásművek tanítására vonatkozó tervezetet és anyagot. Koncentrikus bővítésre mindenképpen szükség van, de lineáris továbbfejlesztés is szükséges és lehetséges. Tudjuk, hogy magasabb szintű absztrakcióra általában a 13-14. életév után válik képessé a gyermek /enneél korábban ritkán, később inkább/, így a fejlett elvont gondolkodást kívánó műfajok nem taníthatók sikerrel az általános iskolában. Ezért például az értekezés készítését feltétlenül a középiskolában /még hozzá nem is az alsóbb osztályokban/ kell tanítanunk és begyakorlatatnunk. Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk akár az általános, akár a középiskolában, törvényszerűen jelennek meg a tanulók fogalmazásaiban azok a súlyos logikai hibák, amelyek ellen oly nehéz és oly kevés eredményt mutató küzdelmet kell vívnunk a középiskolában. A sok negatív tapasztalás, a sok-sok fogalmazási hi-

ba a dolgozatokban arra figyelmeztet bennünket, hogy szükséges a középiskolában is konstruktív fogalmazás-tanítást végeznünk.

Mielőtt a módszertani kérdések kifejtését megkezdénénk, elemezzük, mi a helyzet most a középiskolai fogalmazástanításban!

*Fogalmazás tanítás*

## II.

### A jelenlegi helyzet

#### 1./ A tanulók munkáinak hiányosságai

Talán meglepő, hogy a helyzetképet nem az iskolákban folyó fogalmazástanítás módszertani vizsgálatával kezdem, hanem e munka eredményeit /v.eredménytelenségét?/ elemezem előbb. Azért teszem ezt, mert fogalmazástanítási munkánk fogyatékoságai éppen a tanulók dolgozatainak vizsgálatával válnak szembetűnővé. Távol áll tőlem az a szándék, hogy minden, a fogalmazásokban mutatkozó hibát egyszerűen a fogalmazástanítás hibájának fogjak fel, hiszen a legkitűnőbb oktatás mellett is van gyengébb eredményt elérő tanuló, mert a tanulók adottságai, előképzettségük, velük született hajlamaik is nagyon különbözőek, de az ezekből eredő különbségek - hibák éppen a folyamatos tanítási munka során csökkennek, halványulnak el, és fokozatosan megszűnnek. A hibák feltárása, alapos elemzése indokolt tehát. Nem helyes a status quo megállapítása, rögzítése céljából első vagy második osztályos dolgozatokat vizsgálni, hanem inkább a negyedikesek eredményeit kell szemügyre vennünk, mert itt négy évi munka eredményei tükröződnek.

Hogy valamelyest megalapozottabb általánosításokhoz juthassak, igyekeztem minél szélesebb körben, minél többféle iskolából gyűjteni az anyagot. Átvizsgáltam saját iskolánk 5 negyedik-osztályának az 1960/61.tanévben megírt iskolai dolgozatait, ez osztályok érettségi dolgozatait, egy másik technikum érettségi dolgozatait, két gimnázium egy-egy IV. osztályának 2-2 évközi dolgozatát.

Az átnézett dolgozatok műfaja szinte kizárólag

értékezés, tehát azt a felső fokot érték el minden esetben a fogalmazástanításban, amely a középiskolában műfaji szempontból egyáltalán megkívánható. Az eredmény alapján azonban már előljáróban meg kell jegyezmem, hogy a követelmény, amelyet az értékezéssel támasztottak a pedagógusok, sok esetben nem volt megalapozott: nem nyújtottak a tanárok megfelelő fogalmazástani, de még kevésbé kielégítő logikai ismereteket ahhoz, hogy az értékezéssel járó nehézségeket sikeresen oldhatták volna meg a tanulók. Tudom, hogy a befektetett tanári munkát soha sem kapjuk vissza 100 %-ban a tanulóktól; mégsem elégedhetünk meg az olyan munkával, amelynél a tanulók 60-70 %-a sikertelenséget, komoly hiányosságokat árul el. Már pedig az átvizsgált dolgozatok ezt mutatták.

A dolgozatokban előforduló hibákat három fő csoportra osztottam, még pedig tartalmi-szerkesztési, logikai és stilisztikai hibákra. E hibacsoportok - főként a tartalmi és a logikai hibák - természetesen nem határolhatók el egymástól szigorúan, hiszen a logikai botlás nem egyszer abból adódik, hogy nem világos a tanuló előtt a kifejezendő tárgyi ismeret, így az ilyen fajta logikai hiba tartalminak is tekinthető, avagy a botladozó kifejezés esetlensége onnan származik, hogy a nem eléggé világos, logikailag kellőképpen még ki nem alakított ismerethez nem is találhatott megfelelő szót, kifejezést. Az egyes hibák elhatárolásánál azt vettem alapul, hogy melyik motívum a legszembeütőbb bennük.

#### A./ Tartalmi /tárgyi/ és szerkesztési hibák

A tartalmi hibák abból erednek, hogy a tanulók nem sajátították el a feladat megoldásához, a téma kidolgozásához szükséges mennyiségű vagy kellő mélységű tárgyi ismeretet: ez közismert tény. Mi mutatja az ismeretek hiányát, felületes voltát a dolgozatokban?

A legszembeütőbb, ha nem arról ír a tanuló, amit

a cím megkívánt. Az 1961. júniusi gimnáziumi érettségi és technikumi képesítő vizsgadolgozatok közül mintegy 250-et néztem át. 14 esetben találtam olyan dolgozatot, amelynek írója nagyon eltért a megadott témától. Extrém eset: egy jelölt egészen jó tárgyi tudásról tanúskodó, ügyes dolgozatot írt arról, hogyan talált rá Ady a munkásosztályra, viszont a cím József A. proletár verseinek vizsgálatát kívánta volna meg. A fentebb említett tanulók tárgyi tudása bizonytalan volt, mivel összetévesztették az egyes írók-költők munkásságát.

Ilyenfajta tárgyi tévedés az is, ha egy író-költő több művét keverik. K.E. az egyik évközi iskolai dolgozatában József A. Munkások c. versének elemzése során a "Mondd, mit érlel"... és az "Anyám" gondolatait, kifejezéseit emlegeti és idézi. Hasonló esettel találkoztam Gy.J. érettségi dolgozatában, aki József Attilának tulajdonította Petőfi egyik versét.

Gyakori a különböző költők műveinek keverése, ha hasonló témáról hasonló eszmei céllal megírt munkákat kell egymás mellé állítani. Így pl. 22 évközi dolgozatban észleltem, hogy a tanuló keverte Petőfi: A nép nevében és Ady: Dózsa György unokája c. versét. Ennek a magyarázata a két mű rokonságában rejlik: mindkettő fenyegetést tartalmaz az uralkodó osztállyal szemben, és mindkettő a Dózsa-parasztháború emlékére hivatkozik. Ha azonban e tartalmi mozzanatokon túl a formai elemekre is kiterjedt volna az említett tanulók figyelme /vagyis az irodalmi művek formai elemeire vonatkozó tárgyi ismereteik nem lettek volna hiányosak/, akkor semmiképpen sem keverték volna e műveket. Ez is arra figyelmezteti az irodalomtanárt, hogy nem elégedhet meg a művek tartalmi-eszmei elemzésével, noha ez az elsődleges.

Az egyes irodalmi alkotások keverése mellett szólnak egy másik, gyakran előforduló, a tárgyi ismeretek hiányosságából fakadó hiba, hogy a tanuló általánosságokat mond a tárgyi tények helyett. P.T. technikumi tanuló József Attila Munkások c. versének elemzését megkívánó

dolgozatában a verselemzés kb. a fogalmazás egynyolcadát teszi ki, hétnyelvnyolcadát pedig - nagyjából helytálló - társadalmi-történelmi tények felsorolása. Hasonló aránytalanság mutatkozott D.I. dolgozatában is. Elégge általános jelenség, hogy a hiányos konkrét irodalmi ismereteket általános társadalomtudományi megállapításokkal igyekeznek helyettesíteni a felületesebb tanulók. De törvényszerű dolog az is, hogy az ilyen tanuló nem csupán a szaktárgyi ismereteket megszerzésében felületes, hanem az e hiányok leplezésére felsorakoztatott általános társadalmi-történelmi tények elsajátításában is. Ebből adódnak aztán a sokszor bosszantó, máskor derűt keltő botlások, amelyekből az előbbiakban idézek néhányat.

Sz.J. Móríc Hét krajcár és a Tragédia c. művét elemző dolgozatában írja: "A két művet nem lehet szorosan elhatárolni, és talán nem is szükséges, hisz mind a kettő szegény emberekről szól, és Magyarországon az egyik osztály nyomora nagyobb, mint a másiké."

A.M. írja: "...amikor Hitler uralkodási formája, a fasizmus kezdett elterjedni Európában..."

Gy.J. Adyról szóló dolgozatából: "Egészében a feudális rendet akarja megdönteni, és egy fejlettebb kapitalizmust akar helyébe létrehozni. Ady az első költő Magyarországon, aki ezt a munkásosztállyal akarja véghezvinni."

E sorok írója nyilván sokat hallotta a feudalizmus, kapitalizmus, munkásosztály szavakat Ady költészetével kapcsolatosan emlegetni, de bizonyos, hogy e szavak fogalmi tartalmának megjegyzésére nem vett magának fáradságot.

Gyakran találkozunk azzal, hogy a latinból származó, a nemzetközi szókincs részét alkotó szavak jelentése nem világos egyes tanulók előtt, de használják őket, s ebből komoly tartalmi hibák származnak. A fentebb idézett két mondat nagyon jó példa erre: micsoda durva tárgyi tévedés, a tényeknek meg nem felelő állítás az, hogy Ady vagy akárki a munkásosztállyal kapitalizmust akar

létrehozni a feudalizmus helyén!

Bizonyára a szó jelentésének nem ismerése miatt beszél M.J. "kapitalista tőkések"-ről, H.D. pedig azt állítja, hogy Ady "eljut a nemzetközi internacionalizmus eszméjéhez."

Látszólag az előbbiekhez hasonló tudatlanság a szülője P.T. következő mondatának is: "A sztrájkok és tüntetések azonban nem a forradalomhoz, hanem az első világháborúhoz vezettek." Ideológiailag téves megállapítást tartalmaz ez a mondat, hisz nem a sztrájkok és a tüntetések vezettek az első világháborúhoz, nem ezek okozták, idézték elő a háborút! E mondat tárgyi tévedését azonban nem a tények nem ismerése, hanem egy "logikai ugrás" idézte elő. P.T. nagyon jól tudta a következőket:

a/ Az 1910-es évek elején a helyzetükkel elégedetlen munkások sorozatosan szerveznek sztrájkokat és tüntetéseket Magyarországon, de egész Európában is. Forradalmi válság időszaka ez.

b/ Az uralkodó osztályok féltik pozíciójukat, nem teljesítik a munkásság követeléseit, vérbe fojtják a proletáriátus megmozdulásait.

c/ A készülő forradalom levezetésére, elodázására /no, meg a világ újra felosztása érdekében/ robbantják ki a háborút.

Tény tehát, hogy a munkásságot uralomra juttató forradalom helyett háború tört ki; de P.T. kihagyta mondatából annak a ténynek az említését, hogy ezt a háborút a forradalom megelőzése, a munkásság figyelmének elterelése végett a tőkések robbantották ki. Ennek a "láncszem"-nek az elhagyása logikai hiba, amely súlyos, a történelmi tények elleni tárgyi vétséget eredményezett.

Mielőtt a hibák három fő csoportja szerinti elemzést megkezdtem, már jeleztem, hogy ezek a csoportok nem különíthetők el élesen. Bizonyíték erre a fenti példa is: egyaránt tárgyalható a tartalmi-tárgyi vagy a logikai hibák között. E hibák néha oly szorosan együtt jelentkeznek, hogy kategorizálásuk ill. elválasztásuk

szinte lehetetlen. Pregnáns példa erre Ny.J. dolgozatának következő részlete: "Ady hosszú utat tett meg költészetében addig, míg tollát teljes egészében a munkásosztály érdekeinek áldozta fel. A proletáriátus nyomorúságos helyzetének felismerését nagyban elősegítette debreceni újságírói tevékenysége, majd első párizsi útja. Sőt még ezután is gondolatai inkább a paraszti problémák rendezése felé irányult, de a társadalmi osztály szervezetlensége, helyzete végső elhatározásra készítette.

A költő alkotásaira e döntés nagyban kihatott, hiszen tudta, hogy addigi életmódja nem egyszer eltért attól az elvtől, amit most magáénak vall".

E részletben bőven akad tárgyi hiba: a proletáriátus problémáival sem Debrecenben, sem Váradon, de még Párizsban is alig foglalkozik Ady. A tárgyi ismeretek hiányosságait jelzi az is, hogy össze-vissza dobálózik a fogalmakkal, de ez már egyszersmind logikai hiba is: a hiányos, homályos, rendszertelen ismereteket nem is tudhatja logikailag jól megformálni. A homályos, logikailag nem tagolt ismeretekről homályos stílusban szól; legjellegzetesebben az alaptalan utalásokban testesül meg stílusának homályossága: "e döntés", "eddigi életmódja", "attól az elvtől"s.i.t. kifejezései semmi konkrétumot nem tartalmaznak. Minden szempontból torzszülött mondat ez!

Ha nem is kielégítően indokolt, mégis e csoportban tárgyalom a szerkesztési hibákat is, mivel a szerkezet hibái /elsősorban az aránytalanság/ a tárgyi tények helytelen értékeléséből, mérlegeléséből fakadnak többnyire. Már fentebb említettem D.I. és P.T. nagyon aránytalan dolgozatát; ezek amiatt lettek aránytalanok, mert íróiknak a címben jelölt témáról nem volt elegendő tárgyi ismeretük. Az aránytalanság szerkezeti hiba, de jórésze a tárgyi ismeretek hiányosságaiból fakad. Vannak azonban olyan esetek is, amikor a kellő tárgyi ismeretek ellenére aránytalan fogalmazást készít a tanuló. Hogy ennek okát felderítsük, nem szabad szem elől téveszteni



nünk az írásmű elkészítésének egymás után következő mozzanatait: a kijelölt témához először konkrét tényanyagot kell összegyűjteni; az anyaggyűjtést követi a szelektálás, majd az anyagot a célnak megfelelően el kell rendezni, más szóval: tervet kell készíteni az összegyűjtött és kiválogatott anyag elrendezésére. Ezt a tervet rögzítjük a vázlatban. Jó vázlat alapján jól szerkesztett, arányos fogalmazás, rossz vázlat alapján rosszul szerkesztett dolgozat készül. Kivétel ez alól az az eset, amikor a kidolgozás során a tanuló eltér a vázlattól. Azért említem meg ezt is, mert elég gyakran előfordul<sup>a</sup> fogalmazásokban. Sok tanuló hajlamos arra, hogy írásban rögzített vázlat nélkül dolgozzék, bízván abban, hogy a gondolatban elkészített tervet nem feledi el a kidolgozás közben; mások egyáltalán nem, vagy utólag készítenek vázlatot. Ezeknek a dolgozatában találkozunk a legrendszertelenebb felépítéssel.

Ha már most a szerkezet hibáit akarjuk áttekinteni, mindenekeelőtt a vázlatkészítés fogyatékoságait kell megvizsgálunk.

A legáltalánosabb hibák a vázlatokban a következők:

Semmitmondó, általános, nem konkrét, azaz formális a vázlat:

Az egyik technikumi osztályban József Attila egyik versét elemezték a tanulók iskolai dolgozatukban. Sz.Cs, M.T., Sz.K., D.I., A.M., H.D., O.K., dolgozatának vázlatában a "tárgyalás"-t így jelölte: "A vers elemzése". - B.E., F.A., R.J., már felsorolja ezen kívül a verselemzés általános szempontjait is, de az ő vázlatuk sem tartalmaz egyik szempontnál sem utalást az elemezendő versre.

Ny.I. "A város peremén" elemzéséhez például ezt a vázlatot készítette:

Bev.: A mű megírásának idején a társadalmi helyzet

Tárgy:: 1./ Keret alkalmazásának jelentősége

2./ A mű felosztása gondolati csoportok szerint

3./ Ezek részletes elemzése /Idézetek/

4./ Verselése

5./ Nyelvezete

Bef.: A mű hatása

E vázlat mondatai közül a tárgyalás 1. pontja kivételével mindegyik alkalmazható bármely verses mű elemzéséhez, a műfajtól függetlenül is, annyira általános. Így természetesen nem nyújt segítséget a fogalmazás kidolgozásához, s a dolgozat nem is ad megfelelő mélyreható elemzést.

Ugyancsak formális B.E. "A szegény ember sorsa Móricz: Hét krajcár és Tragédia c. elbeszélésében" címmel írt dolgozatához készített vázlata /a bevezetést és a befejezést nem idézem/: "Tárgy.: 1./ A szegény emberek sorsa a Hét krajcár c. művében. 2./ A szegény emberek sorsa a Tragédia c. művében"

A dolgozat nem is tartalmaz ezek után semmi lényeges mondanivalót, csak általánosságokban beszél a szegény parasztemberek sorsáról. Hiányérzete támadhatott azonban a fogalmazás befejezésekor, mert a végén egy-két formai elem összehasonlításából kísérli meg lényeges megállapítások levonását, de ez már elnagyolt, elkapkodott munka. Nyilván nem maradt már ideje ezek bővebb kifejtésére. A befejező, kapkodva megírt rész azonban jelzi, hogy képes lett volna elmélyedni, itt-ott eredeti gondolatokat felvető munkára, ha a tervezésnél gondolt rá, rögzíti e gondolatokat a vázlatban, s a vázlatnak megfelelő menetben dolgozik.

A fentebb említett vázlatoknak egyik fő hibája - azonkívül, hogy nem eléggé konkrétak - a szűkszavúság: kevesebbet mondanak, mint amennyi elegendő lenne ahhoz, hogy nagyobb megerősítés nélkül kidolgozhassák a témát.

Találkozunk ennek az ellenkezőjével is, bár ritkábban. A jobb tanulók közül egyik-másik mindent rögzíteni akar a vázlatban, ezért túl sok pontot sorol fel vagy túl bőven fogalmazza meg az egyes vázlatpontokat. Illusztrációul R.J. Ady-dolgozatának vázlatából csupán a bevezetést idézem:

"Bev.: Ady sokat járt külföldön, meglátja elmaradottságunkat; harcol a demokratikus átalakulásért.

Felismeri a proletáriátus szerepét, történelmi hivatását".

Ily módon készítette el az egész vázlatot, ezzel sok időt vesztett, így nem jutott ideje a megfelelő kidolgozásra, ezért a kidolgozás alig bővebb a vázlatnál. Készített tehát két, egymástól alig különböző munkát, amelyek közül egyik sem nevezhető vázlatnak, de kidolgozásnak sem.

Más tanulók előszeretettel alkalmaznak kérdéseket a vázlatban. Elvileg nem zárkozzhatunk el a vázlatpontokban szereplő kérdésektől, hisz e kérdés konkrét, a kidolgozás során részletesen kifejtendő ismeretre, tényre utal. A sok kérdés alkalmazásától azonban óvnunk kell tanítványainkat, mert ha a vázlat sok kérdésére adandó, részletesen kifejtendő válasz a tervezéskor csupán a tanuló emlékezetében van elraktározva, s nem rögzítette a vázlatban, a kidolgozás közben ezek közül egy-egyét /néha többet is/ menthetetlenül elfelejt, ezért zökkenő következik be, hiány áll elő a fogalmazásban.

B.B. a "Móricz Zsigmond, az úri Magyarország bírálója" c. dolgozathoz írt vázlata így hangzik:

Bev.: Korkép..

Tárgy.: 1./ Móricz érdeklődési köre.

2./ A parasztság helyzete.

3./ Hogyan képzei el Móricz az életkörülményük megváltoztatását?

4./ Mit bizonyítanak a későbbi tények?

Bef.: Helyes volt-e az író elképzelése?

A tanár megjegyzés nélkül elfogadta a vázlatot. Látszólag rendjén is van ez így. A vázlat hat pontja közül hármat kérdés alakjában fogalmazott meg a tanuló. Ez a három kérdés szorosan összefügg egymással, logikai szempontból is egymásból folynak, tehát nem lenne velük komolyabb baj. De az első kérdésre adandó válasz nem könnyű, több szempont szem előtt tartását kívánja meg, /Móricz válasza sem egyértelmű, sőt ellentmondásos is!/ ennél fogva a megszövegezéskor kissé eltévelyedik a tanuló. Ezt elkerülhette volna, ha Móricz elképzelésére

vonatkozó egy-két főbb gondolatot rögzít a vázlat 3. pontjában a kérdés helyett. A második és harmadik kérdésre egyszerűbb a válasz /főként ha az elsőre is kimerítően válaszol/, így ezek akár kérdés alakjában is maradhatnak. Erre fel kell hívni a tanuló figyelmét is!

Még itt, a tartalmi és szerkesztési fogyatékokkal együtt kell megemlítenem egy - gyakran csak formai jellegűnek elkönnyvelt - hibát, a bekezdések figyelmen kívül hagyását<sup>x</sup>. Olyan - felületességből, vagy figyelmetlenségből fakadó - hiba ez, amely néha sok zavart, bosszantó, értelemzavaró keveredést okoz.

K.P. érettségi dolgozatában elemzi a Hazám c. verset, majd rátér a "Munkások" tárgyalására - bekezdés nélkül. Ráadásul a "Munkások" címmel is csupán az e versről szóló harmadik mondatában találkozunk; az első és második mondat így olyannak tűnik, mintha még mindig a "Hazám"-ról beszélne. Ezt a tévedést megelőzhette volna, ha új bekezdéssel kezdi a Munkások c. vers elemzését. De még ugyan ebben a bekezdésben tárgyalja A város peremén, a Mondd, mit érlel... c. költeményeket is, majd összegezi őket, mint a magyar proletáriátus életével foglalkozó műveket, aztán elemzi az "Egy spanyol földműves sirversé"-t - még mindig ebben az egyetlen bekezdésben. Áttekinthetetlen a fogalmazás, sőt több helyen homályossá, zavarossá válik a tagolatlanság miatt. Bántó, hogy a tanár nem is észrevételezi ezt a jelenséget: így nem is lehet leküzdeni e hibát.

R.M. évközi irodalmi dolgozatából való az alábbi idézet: "Erre legjellemzőbb a Hét krajcár c. novella. E novellát az író a fia halálos ágyán írta. A szegény asszonynak nincs annyi pénze, hogy egy darab szappant vegyen."

Hagyjuk figyelmen kívül most a "fia halálos ágyán" helytelen kifejezést. Vizsgáljuk meg, mi az a hiba, ami értelemzavart okoz. Az első két mondat a Hét krajcár c.

<sup>x</sup> E tárgyban lásd Terestyéni Ferenc: Az "egység" és "összefüggés" követelménye az írásművekben /MT 1960/44./

novella keletkezési körülményeiről szól, a harmadikban pedig a cselekmény ismertetését kezdi. Annyira elhatárolt két külön gondolatkör ez, hogy még egy összekapcsoló mondatra is szükség lett volna köztük. /Valahogy így: arról van benne szó, hogy egy szegény asszonynak.../ De, ha már ezt nem is iktatta be, legalább új bekezdéssel, formailag kellett volna felhívni a figyelmet az új gondolatkörre. Így homályos, értelmetlen a megfogalmazás; a logikai hiányt tetézi a tagolatlansággal.

Megjegyzem, hogy a tanuló tanára sem emelt kifogást a hiba ellen. Igaz, nemcsak e két tanár javítási munkájában tapasztaltam ezt a figyelmetlenséget, hanem sok más esetben is, de ez egyáltalán nem vigasztaló vagy mentő körülmény.

Sok hasonló idézettel szolgálhatnák az átnézett dolgozatokból, de nem sorakoztatom ide mind: ezek is elég világosan mutatják, hogy feltétlenül javítanunk kell a dolgozatokban ezt a hibát is. Jegyezzük meg már most, előljáróban is, hogy az értekező dolgozatokban az ilyenfajta hibákat is kell javítanunk. /Később részletesebben szólnunk a javítás munkájáról.

#### B/ Logikai hibák

Hogy az összegyűjtött nagy anyag feldolgozása rendszeresebb, az anyag áttekinthetőbb legyen, bizonyos szűkítést végeztem: különböző típusú iskolák 9 osztályának egy-egy dolgozatát vettem fel csupán. A kilenc dolgozathoz 3 szót József Attila költészetéről, 2 Adyéről, 4 tárgya pedig Móricz munkássága. A címek:

- 1./ Ady és a munkásosztály
- 2./ "Kötésünket a sors akarta" /Ady és a proletáriátus/
- 3./ József Attila, az elnyomott proletáriátus költője

- 4./ József Attila: Munkások /Verselemzés/
- 5./ József Attila: A város peremén c. költeményének elemzése
- 6./ Móricz Zsigmond, a szegény nép írója
- 7./ Móricz Zsigmond, az úri Magyarország bírálója
- 8./ Az urak világának rajza Móricz műveiben
- 9./ A szegény emberek sorsa Móricz Hét krajcár és Tragédia c. elbeszélésében

Mint a címek mutatják, az elemzés alapjául összesen három témakörrel írt dolgozatok szolgálnak, de ezek is csupán verselemző és átfogóbb értékelő értékezések, azaz két műfajhoz tartoznak.

Mindkét típusú dolgozat bőven kíván a tanulóktól ítéletalkotást, következtetést, érvelést, bizonyítást, egyszóval: logikus gondolkodást. Az itt észlelt hibák elemzése tehát hasznos konkluziókkal szolgálhat további fogalmazástani munkánkban.

Igen sokféle logikai hibával találkozunk tanítványaink dolgozataiban, ezek alapos vizsgálata egyáltalán nem könnyű feladat. Az áttekintés megkönnyítésére négy fő hibatípust állítottam fel: a fogalomalkotás, az ítéletalkotás, a következtetés és a bizonyítás hibáit.

#### a/ A fogalomalkotás hibái

Az ide sorolt hibákat általánosságban a szóhasználat hibáinak szoktuk nevezni. A kérdésnek ezzel a felfogásával azonban csak a felszínt érintjük, hiszen a szó a fogalom nyelvi kifejezője, és a helytelen szóhasználat az esetek jelentős részében nem csupán abból adódik, hogy a beszélő nem találta meg a tudatában élő legmegfelelőbb szót, hanem abból, hogy az illető ~~fogalomról~~ dologról vagy jelenségről helytelen fogalma van. Természetesen a nem megfelelő szóhasználat esetén nem mindig világosodik meg előttünk, hogy a beszélő azért használt-e a fogalmi tartalomnak nem megfelelő szót, mert szó-

kincsében az adott pillanatban nem aktivizálódott a kifejezendő fogalmat fedő szó /vagy ez egyáltalán hiányzott a szókincséből/, avagy azért, mert a tudatában élő fogalom volt helytelen. Így az ide sorolt, logikai jellegűnek minősített hibák közt is akadhatnak olyanok, amelyeket e sorok olvasója esetleg csupán a szókincs hibájának tulajdonít.

Nézzünk előljáróban néhány olyan példát, amelyben a tanuló által használt szó a fogalom tartalmának megfelelő, de terjedelmének nem.

P.Z. dolgozatának egyik vázlatpontja: "A város pereme mint munkásszállás". E vázlatpontnak megfelelően a fogalmazásban a külvárosokban uralkodó lakásvizonyokat részletezi a tanuló. A tanár semmi észrevételt sem fűz a vázlatponthoz, így a tanulóban a dolgozatjavításkor megerősödött az a tudat, hogy helyesen fogalmazott. Talán a tanárt is az tévesztette meg, ami a tanulót? - Azonos értékkel használja a "város pereme" és a "munkásszállás" kifejezéseket, mivel a munkások a "város peremén" /a külvárosban/ laknak; a munkásszálláson munkások laknak. A két fogalom tehát tartalmában egyező, ezért azonosítja őket. Figyelmén kívül hagyja azonban, hogy a "szállás" csupán egy helyiség vagy legfeljebb egy épület, míg a város pereme /= a külváros/ sok épületet, sok szállást magában foglaló városrész. Vagyis azonosságot alkot ott, ahol alá-fölérendeltségi viszony áll fenn.

B.E. írja Móriczról: "Már a II. korszakában láthattuk, hogy a parasztsággal, tehát az elnyomottakkal foglalkozik". - Ne vegyük figyelembe most azt, hogy nem az írónak, hanem irodalmi munkásságának lehet korszaka, nézzük csupán a parasztság-elnyomottak azonosítást! A két fogalom még tartalmában sem azonos; kétségtelen, hogy Móricz korában a parasztság elnyomott osztály, de a parasztság fogalmának az elnyomottság csak egyik s nem is legfontosabb jegye; a

paraszságon kívül más elnyomott osztály is létezik. Az "elnyomottak" fogalom kiterjedése tehát nagyobb, mint a "paraszság"-é. Ezért sem használhatók egyenértékűen. P.Z. tágabb kiterjedésű fogalmat azonosított szűkebb kiterjedésűvel, míg B.E. szűkebbet tágabbal, de lényegében ugyanaz a hiba itt is, t.i. azonosságot von egymással alá- és fölérendeltségi viszonyban álló fogalmak közt. Ehhez hasonló téves azonosítás K.S. dolgozatában: "A kormány, hogy a kommunistákat, vagyis a munkásokat letörje.....". K.S. figyelme csak arra terjedt ki, hogy a munkások legöntudatosabbjai a kommunisták, de arra már nem gondolt, hogy nem minden munkás kommunista, sőt: nem is minden kommunista munkás. /Mellékesen jegyzem csak meg, hogy személyeket megtörni lehet, letörni csak elszántságukat./

A fogalom szűkítésével találkozunk S.K. dolgozatában: "Ady az egyszerű dolgozó emberért küzdött egész életében. Költészete igazi népköltészet". E két mondat tal még találkozunk az ítéletalkotás és a következtetés hibái c. fejezetben is, tehát nem foglalkozom most az első mondat szimplifikáló ítéletével s az ebből fakadó következtetés logikai műveletével, csupán a fogalomalkotás hibájával. Kétségtelen, hogy S.K. tanulónak helytelen fogalma van a népköltészetről, vagy legalább is figyelmen kívül hagyja egy sor fogalmi jegyét /mint: a nép ajkán keletkezik, szájról szájra terjed, szerzője ismeretlen, nagyrészt minden alkotásában fellelhető, közös formai elemek díszítik stb./, amikor Ady költészetét azonosítja vele. Egyetlen jegy /"népért való", "népet szolgáló"/ alapján alkotott fogalmat Ady költészetről, ezért fogalma helytelen. Itt a fogalom tartalmát is szűkítette a tanuló.

Ny.I. írja Ady: Csak Máté földjén c. versének elemzésében: "A versszakok végén a buzdítás nem más, mint az egész ország együttérzése, közös harca az elnyomók ellen". Itt - látszólag - tudatosan, szándékosan, /a "nem más, mint..." utal erre/, valójában nagyon is meg-



gondolatlanul használja azonos fogalmi tartalommal a "buzdítás", az "együttérzés" és a "harc" szavakat. E szavak fogalmi tartalma lehet egymással kapcsolatos /az együttérzésből fakadhat buzdítás, a buzdítás megelőzheti és kíséri a harcot/, de nem azonos. Logikailag még csak alá- és fölérendeltségi viszonyban álló fogalmaknak sem nevezhetjük ezeket, mivel e fogalmak részben sem tartoznak egymás terjedelmébe. Itt tehát téves azonosítással állunk szemben.

A fogalomalkotás hibái közé sorolom a különböző fogalmi kategóriák keverését. Ilyen fajta keveredés első sorban az elvont fogalmak körében fordul elő. Ennek egyik oka talán, hogy a tanulók jó részének gondolkodásában még fejletlen az absztraháló képesség, másrészt egyszerűen azért keverik az elvont fogalmakat, mert ezek jelentős részét latin szóval jelöljük, viszont a latin nyelvi kultúra meglehetősen alacsony szintű a középiskolában, illetve sok iskolában egyáltalán nem is tanítanak latint. De talán még gyakrabban a felületesség idézi elő a kategóriák keverését.

Lássunk néhány példát erre is!

Gy.J. a "társadalmi rend" és az "állam" fogalmát keveri: "...ezt a társadalmi rendet fel kell hogy váltsa a proletárok állama." Az itt azonos értékkel használt két fogalom legfőbb részleges egyezést mutat, egymás helyett azonban nem használhatók, mert nem áll fönn azonoság közöttük, s még csak nem is mellérendelési viszonyban állnak egymással.

R.J. alighanem a munkáspártot azonosítja a munkásosztállyal, amikor így ír: "Most már csak a munkásosztály maradt meg a történelem színpadán, ez vezeti a munkásokat .... a további harcokban". Persze téves megállapítás az is, hogy csak a munkásosztály maradt meg az 1930-as években a történelem színpadán! Nyilván arra gondolt a tanuló, hogy ez az egyedüli vezetésre alkalmas osztály.

K.I. a társadalmi rend, a társadalmi forma fogalmát

keveri a társadalmi osztály fogalmával: "... a feudalizmusnál lényegesen fejlettebb társadalmi osztály a kapitalizmus..."

M.J. az irodalmi műfajok fogalmával nincs tisztában, mivel így ír: "Az elbeszélés műfaja tragédia".

T.F. a "korszak" fogalmát keveri az illető korszak uralkodó társadalmi osztályával: "... a kapitalizmus rothadó korszakát egyedül .... a munkásosztály képes megdönteni."

G.A. a társadalmi osztály fogalmát téveszti össze a gazdasági tényező fogalmával: "Móricz a Sárarany c. művében a paraszttság és a nagybirtok ellentétét mutatja be." Ugyanezt láthatjuk R.M. dolgozatában: "A paraszttság óriási ellentétben állt a nagybirtokkal."

Rendkívül érdekes logikai hibát mutat K.E. dolgozatának következő /a tanár által javítatlanul hagyott/ mondata: "A tőke egyre inkább a gyárosok és tőkészek kezébe kerül." - Valószínűleg csak megszokásból, de értelem nélkül használja a "tőkés" szót, mert ha gondolkozva írt volna, bizonyára maga is rájött volna, hogy nem tőkés az, akinek nincs tőkéje, avagy az is tőkés, akinek a kezéből a tőke a /másik/ tőkés kezébe kerül, de hogy a "tőkés" fogalmával nincs is tisztában, azt a "gyárosok és tőkészek" kifejezés jelzi: nem tudja, hogy a "gyáros" általános fogalom, a "tőkés" gyűjtőfogalom fogalmi körébe tartozik.

R.M. nyilván a latin "minimum" szó fogalmi tartalmával nincs tisztában, amikor így ír: "... csak annyi bért kapnak, amennyi a létminimum fenntartásához elegendő." - Bizonyára tanára sem sok figyelmet szentelt arra, hogy tisztázza a létminimum fogalmát, mert nem javította ezt a hibát. Pedig tisztázni kellett volna egy érettségi előtt álló fiatalemberrel, hogy a létminimum azt a legalacsonyabb /minimális/ bért v. javak összességét jelenti, amellyel még éppen hogy fenn lehet tartani az életet; vagyis önmagát tartja

fenn az ember a létminimum szintjén, és nem a létminimumot tartja fenn.

- Ugyancsak az idegen /bázis/ szó jelentésének nem ismerését jelzi A.M. következő mondata: Ady..."Keres-te azt a bázist, melynek vezetésével megvívhatja a forradalmat."

Végül a fogalomalkotás hibái közt említem meg a képzavart is. A képszerű kifejezés általában érzékelhetővé tesz fogalmakat, de egyes szókép, elsősorban a jelkép elvonatkoztat a konkrét jelenségtől, absztrakciót fejez ki, /a "kifejező" és a "kifejezett" fogalmilag távol áll egymástól/ ezért a tanulók egy része nem érti, vagy képtelen követni azokat a fázisokat, amelyekben a kép a konkrét szemlélettől az absztrakt fogalomig vezet. És amikor a szimbólumokat magyarázni kezdik, sokszor egészen mulattató dolgokat mondanak.

Néhány példát említek olyan dolgozatokból, amelyekben XX. századi líránk két jól ismert alkotását elemzik a tanulók. Az egyik vers József Attila: A város peremén, a másik Ady: A Hadak útja c. műve.

M.T. írja: "A guanó úgy rakódik a háztetők cserepeire, mint ahogyan a kapitalizmus sivár kora ránehezedik a munkások lelkére; Ezt a bánatot nem lehet lemosni." - Állítsuk e két mondat mellé a vers megfelelő részét:

A város peremén, ahol élek,  
beomló alkonyokon  
mint pici denevérek, puha  
szárnyakon száll a korom,  
s lerakédik, mint a guanó  
keményen, vastagon.

Lelküinkre így ül ez a kor.  
És mint nehéz esők  
vastag rongyai mosogatják  
a csorba pléhtetőt -  
hiába törli a bú szivükről  
a rákövesedőt.

Moshatja vér is - ilyenek vagyunk.

Az első versszak elég részletes tájkép a kormos külvárosról. A szálló korom lerakódása a legfőbb jellemzője e városrésznek, tehát a költő ezt érzékelteti a két hasonlattal. E sötét kép itt önálló, de hangulati hatása előkészíti a külváros lakóinak lelki világára vonatkozó megállapítást, amelyet a második versszak első sora ad meg. De e sor "így" utalószava azt is jelzi, hogy az egész versszak hasonlat értékű e megállapítás érzékeltetése céljából. Viszonyt az első versszak annyira szuggesztív erejű képet foglal magában, hogy ez egyúttal a proletár-élet szimbólumává is lesz. Bizonyítja ezt az is, hogy a második versszakban az előző kép folytatása koegzisztál a társadalmi osztály jellemzésére alkotott ítélettel: a bú hiába törli a lelkekre kövesedő kort.

Mit alkotott ebből a tanuló? - "A korom úgy rakódik, mint a guanó" - hasonlatból elhagyta a hasonlítottat, csak a hasonló maradt meg. Ezt a megcsonkított s értelmetlenné vált képet használja - a költő módszerét követve - a társadalmi helyzet érzékeltetésére. De amikor a "kor" /a kapitalizmus kora/ helyett a "bánat" szót alkalmazza, újból eltér attól a /meglehetősen bonyolult/ gondolatmenettől, amelyet a költő alkalmaz /az okozatot nevezi meg az ok helyett/, s meglehetősen sületlen mondatot alkot ezzel.

A kép absztrakciójának menetét nem tudja követni, ezért lép fel a fogalomzavar.

E két versszak meg nem értéséből származó fogalomzavart mutatnak az alábbi idézetek.

M.J.: "Megmutatja, hogyan érvényesül a tőke e társadalomban: úgy tapad rá, mint a munkások szívére a korom."

A költő-alkotta kép egyes mozzanatának kihagyása M.T. dolgozatában azt eredményezte, hogy a /hasonlatként említett/ guanó rakódik a háztetőkre, M.J. dolgozatában pedig már a korom rakódik a munkások szívére. Ezekhez mérten csak grammatikai hibának tűnik K.I. botlása: "A vers a külváros kormos és komor leírásával kezdődik", hiszen ha a "kormos" jelzőt a "külváros" szó elé tesszük, már rendben is van minden.

Míg az előbbiek kihagytak egy-egy mozzanatot, s ebből származott fogalomzavar, addig Zs.F. túl lő a célon: "S ahogy a tetőkre lerakódik a korom, úgy rakódik a munkások lelkére az uralkodó osztály bűne." -Zs.F. érezte, hogy e két versszak természeti képe másodlagos funkciót tölt be: a társadalmi mondanivaló érzékeltetését, érzelmi - hangulati aláfestését szolgálja, tehát a társadalmi mondanivaló megfogalmazására törekszik ő is elsősorban, csak közben egy mozzanatot kihagy, hogy t.i. súlyos terhek nehezednek a munkásság lelkére az uralkodó osztály bűnei miatt. Ennek a fogalomzavarnak az oka a logikai ugrás.

Ady "A Hadak Útja"-ban arról ír, hogy az benépesült. De nem a csodák, az emberi fantázia világába vezeti el olvasóit, hanem napjainkban is reális események közé: az 1910-es évek munkástüntetéseit idézi, ezért mondja: "Csoda esett, földre esett, benépesült a Hadak Útja", de még inkább e tüntetések történelmi jelentőségét érzékelteti a csodás elem szimbolikus alkalmazásával. Azt mondja a továbbiakban, hogy a "földre esett"

Hadak Útján nem Csaba királyfi népe özönlik, hanem az egyszerű emberek.

Gy.J. e versről így ír dolgozatában: "Nem Csaba népe esett a földre, hanem a Nép, az igazi Nép." Honnan ered hibája? - Az előbb elemzett képzavarokhoz hasonló okok idézik elő.

Avagy lássunk még egy e csoportba sorolható hibát! - A kézfogást a köztudat is a szövetség, illetőleg a szerződéskötés jelképeként ismeri. Az emberek szerződést kötnek kézfogással. A szerződéskötés és a kézfogás fogalma a köztudatban szoros kapcsolatban áll egymással. De e két fogalom kontaminációja már fogalomzavarra vezet. A.M. dolgozatában pedig ezt olvashatjuk: "A proletáriátussal kötött kézfogás..."

Gy.J. egy mondata is ide kívánczik még: "Az első rész természeti képpel kezdődik, ami nem más, mint a proletárnegyed." Itt is meg nem egyező fogalmakat kapcsol össze úgy, mintha ezek között azonosság lenne.

Végül a helytelen fogalommeghatározásra visszavezethető, tanulóink dolgozataiban gyakran fellelhető formulát említek meg. A kvalitás és tempusz keverésének nevezhetnők ezt a hibát, ha csupán a nyelvi formát tekintenők. Érettségi vizsgán hallottam ezt a meghatározási formát: "A számtani sorozat az, amikor..." , és a tanár nem is hagyta, hogy a felelő így folytassa; azzal az indokkal állította meg, hogy ilyen pongyola meghatározást nem hajlandó elfogadni. Nagyon helyeselhető a tanárnak az az eljárása, hogy rákényszeríti a tanulókat a szabatos fogalommeghatározásra. Itt első sorban a "mikor" kötőszó ellen tiltakozott, mivel tulajdonság, minőség meghatározásában nem szerepelhet az időviszonyt jelölő kötőszó. Valójában már a főmondatban logikai vétséget észlelhetünk: a fogalommeghatározás első lépése ugyanis, hogy meghatározzuk a fogalomhoz legközelebb álló nemet /magasabb kategóriát/, amely-

hez az adott fogalom tartozik, ez azonban kimaradt a fentebb idézett mondatból. A fogalommeghatározás második fázisa: felsoroljuk a fogalmat jellemző lényeges jegyeket, amelyek megkülönböztetik a meghatározandó fogalmat az illető magasabb kategóriába tartozó többi fogalomtól. Ez pedig nem történhet "mikor" kötőszós időhatározói mellékmondatban. Ha nem figyelünk fel erre a jelenségre, és nem lépünk fel ellene kellő időben, nagyon elburjánzik, s ekkor már nehezen írható ki.

Csupán egy-két példát említek meg éröttségi dolgozatokból:

K.E. írja: "Van olyan műve is, amikor már fellázad a hőse..."

G.A. dolgozatában láttam: "Mélyen belkébe vésődik az a kép, amikor..." - Itt azért nem olyan feltűnő ez a hiba, mert a dolgozatban egy mű cselekményének időrendben egymás után következő eseményeiről ad számot a tanuló, de a "kép" fogalmához nem kapcsolható az esemény ilyen formában.

Hasonló B.M. hibája is: "Különösen az a rész volt nagyon megható, amikor az anya vére a nagy köhögéstől kicsordult." /A Hét krajcár c. novelláról van szó./ Ez utóbbi mondat semmiképpen sem kifogásolható oly mértékben, mint a fentebb említett matematikai meghatározás, mégsem hagyhatjuk szó nélkül, mert ez a formai hiba könnyen szokásává válhat a tanulóknak, s akkor súlyosabb logikai hibákhoz is vezethet.

Előfordul a fogalommeghatározás hibái közt a körben forgás is: önmagával akarja meghatározni a fogalmat B.D. ebben a mondatában: "Móricz humorára a könnyes humor jellemző." - Lehet, hogy csupán szóhasználat helytelen: ha a "humorára" helyett a "stílusára" vagy az "írásaira" /"műveire"/ szót tesszük, már értelmes a mondat. Ez esetben csak stílári hibának kell felfognunk B.D. botlását.

A "fogalommagyarázat" elképesztő példájával találkozunk B.Z. következő mondatában: "Az események nagy része Zsarátnok városában játszódik le. Ez egy jelképes kifejezés, ami hamut jelent." - A Móricz regényében szereplő városnevet valóban felfoghatjuk szimbolikusnak. Ez a szó /és nem kifejezés/ a köznyelvben már ritkán használatos, indokoltnak látszik tehát, hogy megmagyarázza a dolgozat írója. De a "zsarátnok" nem hamu, hanem hamu alatt izzó parázs. Ebből magyarázható a városnév: olyan helység, ahol a felszín alatt veszélyes jelenségek rejlenek. Mivel a fogalom meghatározása nem volt helyes, a jelkép értelmezése is elmaradt. - A tanulón kívül hibázott a tanár is, mert észrevétel nélkül hagyta ezt a két mondatot.

Rendkívül sok munkát, fáradságot igényel minden egyes fogalom tisztázása, viszont nem szabad mellőznünk, mert helytelen, homályos fogalmakkal soha sem juthatnak a tanulók szilárd, igaz ismeretekhez. A helyes fogalmak kialakítását el kell kezdeni akkor, amikor a gyermek beszélni kezd, s e folyamatnak tartania kell az iskolás koron keresztül egészen az élet végéig. Ha nem állandóan, következetesen munkálkodunk a helyes fogalmak kialakításán, akkor a hibák egyre halmozódnak, és idővel úgy elszaporodnak, hogy kiirtásuk szinte már lehetetlen.

A példák végtelen sorát elemezhetnénk még, de a további vizsgálat sem vezetne más konklúzióhoz, mint amit így is levonhatunk, hogy t.i. sok a nem tiszta, téves fogalom tanítványaink tudatában; ezeket feltétlenül tisztáznunk kell ahhoz, hogy helyesen fejezhessék ki magukat. De ne csak a meglévő fogalmakat ellenőrizzük: mutassuk meg tanítványainknak azt is, hogy hogyan juthatnak helyes fogalmakhoz.

#### b/ Az ítéletalkotás hibái

A logikai ítélet meghatározása: a valóságban meglévő összefüggéseket visszakükröző gondolati forma.



Ez a meghatározás azonban csak az igaz ítéletekre érvényes. Tanítványaink dolgozataiban, mindennapi beszédében, szóbeli feleleteiben elég gyakran észlelhetünk helytelen, nem igaz ítéleteket.

Mi okozza ezt?

Mivel az ítélet a fogalmak közötti összefüggések megállapítása, a helytelen ítélet alapja gyakran a helytelen fogalom. De helyes fogalmak birtokában is létrejöhet helytelen ítélet, ha elégséges alap nélkül kapcsoljuk össze a fogalmakat, vagy össze nem tartozó egyes ítéleteket kapcsolunk egymáshoz.

Az összegyűjtött anyagban is ezt a három hibatípust találtam a leggyakoribbnak és legáltalánosabbnak.

Már az előző fejezetben a fogalomalkotás hiányosságainak elemzésekor is bemutattam egy sor olyan példát, amelyekben a helytelen fogalomalkotás ellentmondásos, nem igaz ítéletekre vezetett. Időzzünk ezekből néhányat újból!

M.T. írja: "A guanó úgy rakódik a háztetők cserepeire, mint ahogy a kapitalizmus sivár kora ránehezedik a munkások lelkére." - Nyelvtani szempontból helyes ez a mondat: a fő- és mellékmondatban egyaránt megvan minden szükséges mondatrész, ezek grammatikai viszonyai is jók, a két mondat között szabályos kapcsolóelemeket találunk. Csak éppen az nem helytálló ítélet, hogy a guanó lerakódik a háztetők cserepeire. Így azután nincs hitele az egész /összetett mondatban megfogalmazott/ ítéletnek sem. - A hasonlat formájában megjelenő ítéletben a hasonló nem igaz.

Zs.F. következő mondatában pedig a hasonlított tartalmaz helytelen ítéletet: "S ahogy a tetőkre lerakódik a korom, úgy rakódik le a munkások lelkére az uralkodó osztály bűne."

Analóg ezekkel M.J. hibája; csak annyiban tér el tőlük, hogy ez két helytelen ítéletet tartalmaz: "Megmutatja /József A./, hogyan érvényesül a tőke a társa-

dalomban: úgy tapad rá, mint a munkások szívére tapad a korom." -Az egyik helytelen ítélet: a tőke a társadalomra tapad; a másik: a munkások szívére tapad a korom.

Ilyenféle helytelen egyszerű ítéletet tartalmaz Sz.K. mondata is: "Ady számára a költészet a valóság megismerése és a világ megváltoztatása volt." -Két, a költészetre vonatkozó, alapjában helytálló ítélet rejlik itt: a költészet hozzásegíti az embert a valóság megismeréséhez; a költészet is hozzájárulhat a világ megváltoztatásához. /Az irodalom társadalmi szerepe! / De: az életet, a társadalmi valóságot jól ismerő költő alkotásai segítik hozzá az olvasót a valóság teljesebb megismeréséhez, s az ilyen költői alkotások járulhatnak hozzá a világ megváltoztatásához, nem pedig a költőt segítik saját alkotásai a valóság megismeréséhez! Hibázott ez a leány e mondattal, mert nem a valóságban létező összefüggéseket tárta föl vele; /nyilván felületességből vagy egyéb gátló körülmény következtében/ felcserélte a primer és a szekunder tényezőt /az okot és az okozatot/.

Az elégséges alap nélküli ítéletalkotás néhány példáját látjuk a következőkben.

S.K.: "Ady az egyszerű dolgozó emberért küzdött egész életében. Költészete igazi népköltészet." -Az első mondat hibája az "egész életében" kifejezés: az "egész" megkülönböztető jelző kategorikussá tesz olyan állítást, amely csak részben igaz: küzdött életében másért is Ady. -A második mondat hibája: egyetlen jegy alapján mond ki általános érvényű ítéletet, és figyelmen kívül hagyja a lényeges jegyek egész sorát.

H.L. írja: "A munkásosztály meglehetősen zárkózott." -Ez az ítélet a fentihez hasonlóan szimplifikál: egyetlen jegy alapján megalkotott ítéletet tartalmaz. Tulajdonképpen nem is igaz egyáltalán ez az állítás. De hogy honnan eredt, azt elég könnyű

megtalálni. E mondatot H.L. a Menekülés úri viharból c. Ady-vers elemzése során vetette papírra. A mű középpontjában Ady dilemmája áll: befogadja-e őt a munkásosztály, nem lesz-e bizalmatlan iránta? E kétség oka Ady származása, addigi életútja; a tanuló vészont nem értette meg a költő kételyének, az okát, ezért vetítette ezt át a munkásosztályra. /Ime ismét egy példa, amely azt igazolja, hogy a hibatípusok nem határolhatók el élesen egymástól, mert e mondat logikai hibája is a tárgyi tudás hiányosságából ered, így a tárgyi ismeretek bizonytalanságából fakadó hibák közé is sorolhatnók./

Kellő alap nélküli ítélet R.J. következő mondata: "Most már csak a munkásosztály maradt meg a történelem színpadán." -Nagyon jól tudta R.J., hogy a 30-as években más osztály is létezett Magyarországon; mondata leírásakor bizonyára arra gondolt, hogy a munkásosztály volt az egyedüli osztály, amely képes és hivatott volt a jövőendő formálására, a többi pedig dekadens, a "történelem színpadáról" letűnőben lévő osztály. /Bár ez a megállapítás sem igaz a parasztságra, tehát emiatt sem lehet igaz ez az ítélet./

Hasonló az előbbiekhöz T.I. mondata is: ~~XXXXXX~~  
" A XX. század elejére Magyarország is erős kapitalista állammá fejlődött." -Ebből az ítéletből csupán, az igaz, hogy ekkor már Magyarországon is erősen megindult a kapitalista fejlődés.

Az is előfordul, hogy a tanulók egymásnak ellentmondó fogalmakat foglalnak ítéletbe. Így tesz N.M. is: "Ady egy gyenge, szétszórt osztályt talált alkalmasnak arra, hogy a forradalmat kivívja." -Köztudomású, hogy egy "gyenge, szétszórt osztály" /éppen gyengesége, szétszórttsága miatt/ nem alkalmas forradalom megvívására. Ezzel nyilván tisztában volt Ady is, N.M. mégis az ellenkezőjét állítja róla. Sejtésem szerint

innen ered ez a hiba: a tanuló tanult arról, hogy Ady a demokratikus forradalom bázisának először a parasztságot tartotta, később azonban rájött, hogy ez az osztály szétszórtsága miatt gyenge, nem elég szervezett, a kivándorlás miatt megcsappant számú. Figyelmen kívül hagyta a tanuló, hogy az "alkalmasnak találta" és a "gyenge" nem lehetnek közegeztens fogalmak, s ezért születik meg ez az abszurd ítélet.

A logikai állítmány és a logikai alany kontradikciója, illetőleg meg nem egyezése ismeretlen volt M.J. előtt, ezért írta le gátlás nélkül ezt a mondatot: "Az elbeszélés műfaja tragédia." - Az elbeszélés /novella/ és a tragédia két külön máfajcsoportba tartozik, tehát még mellérendelési viszonyban sem állnak egymással, nemhogy azonosíthatók lennének. - Mi okozta ezt a tévedést? Az, hogy a novella cselekményének a jellege tragikus, így a műfaj fogalmát a cselekmény jellegével keverte össze a tanuló.

2 Máskor evidens ítéleteket írnak le tanítványaink, de ezek maguktól érthető voltukban válnak fölöslegessé, "töltelék"-ké. Ilyen pl. Sz.Cs. mondata: "Csak az tarthat a munkásokkal, aki együtt érez velük." - Avagy K.E. kijelentése: "A tőke egyre inkább a gyárosok és tőkéskezek kezébe kerül." - A gyáros - tőkés / a bankárral együtt/. A "gyáros és tőkés" szókapcsolás arra utal, hogy nincs tisztában a tőkés szó fogalmával, s azzal sem, hogy a tőkés azáltal válik tőkéssé, hogy a tőke a "kezébe kerül."

Az itt következő, K.S. tanulóól származó mondat is érdekes logikai hibát mutat: "Ady pedig tudta, hogy ez a csend még inkább fokozza a forradalmi helyzetet." - Az ok-okozat felcserélésével állunk szemben ebben az ítéletben. E mondatot Ady Rohanunk a forradalomba a versével kapcsolatosan írta le K.S.

A vers az 1912. évi Véres Csütörtök utáni napokban keletkezett, s azt a feszültséget érzékelteti, amely a munkástüntetés vérbe fojtása után keletkezett. Semmi mozgálódást sem lehetett észlelni, mégis ott feszült e mozdulatlanságban az újabb mozgalmak ereje; olyan volt ez a mozdulatlanság, mint a vihar előtti szélcsenés, amikor még egyetlen levél sem rezzen. A vers így végződik:

Csöndx van, mintha nem is rezzennénk  
S rohanunk a forradalomba.

Nos, Ady "tudta", hogy ebben a csendben a jövő forradalom fenyegető erői feszülnek, de nyilván nem arra gondolt, hogy a csend fokozza a forradalmi helyzetet, hanem a forradalmi válság idézte elő a pillanatnyi csendet, tehát e csendesség csak jelzi, de nem fokozza a forradalmi fejlődést.

Néhány példát mutatok még be, amelyekben nem összefüggő egyes ítéleteket kapcsolnak a tanulók egy összetett ítéletbe.

B.J. írja: "József A. ezt a versét 1933-ban írta, négy évvel halála előtt. Petőfi után ő volt a legnagyobb forradalmár költő." - Az első ítélet teljesen helytálló, hisz "A város peremén" valóban ebben az évben keletkezett; a második is az, ha így alakítjuk: "legnagyobb magyar forradalmár költő". De a kettő ilyen közvetlen kapcsolása indokolatlan, logikátlan; a második ítélet megalkotása előtt, a költemény elemzése során rá kellett volna mutatni a dolgozat írójának azokra a momentumokra, amelyek a költő forradalmi nézeteit jelzik. Csak azután következhetett volna a második megállapítás zárótételként, illetőleg a bekezdés tételmondataként.

Ehhez hasonlóan K.I. is két, önmagában helytálló ítéletet kapcsol egymáshoz logikátlanul: "Az 1930-as években dühöng az ellenforradalom ~~kézzel~~ az országban. A tüntetések követik egymást." - Ebből az ítélet-kapcsolásból logikusan az értelmezhető, hogy, ellenforradalmi tüntetések követik egymást, holott a dolgozat írója egyáltalán nem ezt akarta kifejez-

ni, hanem azt, hogy a terror ellenére is erősödnek a munkásmegmozdulások.

A helytelenül megformált egyes ítéletek átszövődésének nevezhetnők azt a jelenséget, amellyel M.J. következő mondatában találkozunk: "...az édesanya pedig, hogy a megélhetést, - amelyet akkor megélhetésnek nevezhetünk- varrással pótolta az apa szűköss keresetét." Sajnos, ez igen kevésnek bizonyult. - Azt a tanulót, aki gyakran ír ilyen mondatokat, leghelyesebb egy ideig arra kényszeríteni, hogy egyszerű mondatokban fogalmazzon.

Az előbbi néhány példa már tulajdonképpen egy új területre, a következtetés hibáinak vizsgálatára vezet bennünket.

#### c/ A következtetés hibái

Amikor a következtetés hibáit tesszük vizsgálatunk tárgyává, természetesen nem azzal a szándékkal kezdünk hozzá ehhez a munkához, hogy végigtekintsük a formális logikában megismert következtetési módokat s megállapítsuk, melyik ellen vétének az adott esetben tanítványaink, hiszen ez túlságosan messzire vinne. Elég, ha a főbb típusokat vesszük figyelembe, hisz a dolgozatokban előforduló deduktív következtetések többnyire vagy lerövidített, vagy összetett szillogizmusok, teljes /felső, alsó és zárótételből álló/ szillogizmus alig fordul elő. Nem szillogisztikus következtetések pedig vagy nem teljes indukciók, vagy analógikus következtetések, ritkán hipotézisek. Itt kell szólnunk az oksági kapcsolatokról is.

Az elemezendő dolgozatokban ezek a hibák természetesen nem tisztán, hanem gyakran keveredve, sokszor egészen bonyolult formában jelennek meg. Ezért a csoportosítás nem jelenthet teljes elhatárolást, csupán a rendszerességet kívánja szolgálni.

Lássunk néhány példát a lerövidített szillogizmusra. Előbb azonban rögzítsük, hogy a lerövidített szillogizmusban bármely tétel csak nyelvi megformálásban hiányozhat, de a beszélő és a hallgató tudatában egyaránt jelen kell lennie. Ha tehát a hallgatóban /v. olvasóban/ nem idézi fel a nyelvileg is megformált két tétel a harmadikat, a következtetésben valami hiba van.

S.K. alábbi két mondatát már más vonatkozásban idéztük; álljon itt szemléltetésül újból: "Ady az egyszerű dolgozó emberért küzdött egész életében. Költészete igazi népköltészet." - Ebből a lerövidített szillogizmusból hiányzik a felső tétel megfogalmazása, amelynek körülbelül így kellene hangzania, hogy ez a következtetés igaz legyen: "Az olyan költő költészete, aki a népért küzd, népköltészet." De ez /a ki nem mondott/ ítélet nélkülözi az elégséges alapot, ezért a belőle levont következtetés is helytelen.

K.P. írja: "Ettől kezdve az uralkodó osztály szemében gyűlöltté vált, /ti. József A./ ami azután halálához is vezetett." Itt is a fentihez hasonló esettel állunk szemben: hiányzik a felső tétel, egy nem elégséges alapon nyugvó ítélet, amely az lehetne: "Aki az uralkodó osztály szemében gyűlöltté válik, az meghal." - Természetesen ennek a megállapításnak van némi alapja, van köze az igazsághoz, de ilyen leegyszerűsített formában nem fogadhat el. A tanuló vagy felületességből, vagy valóban a logikus gondolkodási képesség hiánya miatt figyelmen kívül hagyta azt a sok tényezőt, ami az uralkodó osztály magatartása és a költő halála, helyesebben bukása között fennáll.

B.E. dolgozatának alábbi részletében olyan következtetéssel találkozunk, amelyből az alsó tétel hiányzik: "A betyár c. regészában akarja megmutatni Móricz, hogy az elnyomás elől nem lehet elmenekülni. Avar Jani is ilyen szándékkal lett betyár." - A hiány-

zó ítélet /tétel/ nem evidens, tehát nem hagyható el anélkül, hogy ne legyen értelemzavaró. Ebből a következtetésből ugyanis az derül ki, hogy Avar Jani azért lett betyár, hogy ne menekülhessen az elnyomás elől. Hogy helyesen érthesse az olvasó B.E. mondanivalóját, ilyenféleképpen kellett volna fogalmaznia: "Móricz azt mutatja meg A betyár c. regényében, hogy az elnyomás elől nincs menekvés. Főhőse, Avar Jani megkísérli, hogy megszabaduljon az elnyomatástól, ezért lesz betyárrá. Azonban az egyéni lázadás sem vezet célra." A tanár viszont nem jelezte a hibát, így a tanuló fel sem figyelt arra, hogy hibázott, s természetesen nem is javíthatta hibáját.

Igen érdekes H.E. alábbi következtetése: "Komikus része a novellának, hogy Kis János ki akarja enni urát a vagyonából. Ezért osztálygyűlölete értelmetlenség neveltséges. Szenvedélye az evés, mégis ebbe hal bele." - Az első két mondatba foglalt ítélet nagyjából helytálló. /Az elsőt ugyan úgy lenne helyesebb alakítani: "Tragikomikus része a novellának."/ A másodikból elhagyandó az, ezért. A harmadik mondatból csupán azt a tényt kellene ide kapcsolnia, hogy Kiss János meghal terve végrehajtása közben. Ezek után így alakulhatott volna a következtetés: "Kis Jánosnak azt az elhatározását, hogy Sarudit kieszti vagyonából, osztálygyűlölete sugallja. Ez a vállalkozás azonban abszurd, ezért buknia kell." - A harmadik mondatról meg kell jegyeznünk, hogy első része ellentmondásos ítéletet tartalmaz, s a belőle levont következtetés is helytelen. Szenvedéllyé csak gyakori és mértéktelen ismétlés alapján válhat bármilyen cselekvés, már pedig Kis János esetében az étkezés semmiképpen sem ilyen jellegű. A szenvedélyek szükségszerű következménye a romlás, tehát nem logikus a második mondat ellentétes értelmű kapcsolása: magyarázó vagy következtető jelleggel kellett volna kapcsolni. - A hibát egyébként a dolgozat margóján ilyen értelemben jeleztem /természete-



tesen nem logikai terminus technikuszokkal/, s a javítást is így kívántam meg tanítványomtól.

Tanítványaink következtetései gyakran összetett szillogizmusokként hatnak. Az értekező dolgozat progresszív szerkezete megkívánja ugyanis, hogy a tények feltárásában fokról fokra haladjanak, így az egyes következtetések zárótétele nem egyszer a soron levő következtetés kiinduló /felső/ tételéül szolgál. A fogalmazás ilyen jellegű felépítése azonban szigorú következetességet kíván; azt követeli meg az embertől, hogy mindaddig ne haladjon tovább a kidolgozásban, míg az előző gondolatot, megállapítást részletesen, pontosan és világosan ki nem fejtette. Ily mértékű következetességgel azonban nem minden tanuló rendelkezik /ennek oka egyrészt a szellemi képességek gyarlóságában, de talán még gyakrabban a pedagógiai módszerekben keresendő: következetességre, rendszerességre szoktatnunk kell a tanulókat, s ennek eszköze az állandó, rendszeres, következetes gyakorlás, ami sokszor hiányzik munkánkból/.

A következetesség hiánya abban mutatkozik meg leginkább a tanulók dolgozataiban, hogy kevernek és kihagynak gondolatokat, emiatt jönnek létre homályos, logikai ugrásokkal tarkított mondatok, sőt egész bekezdések.

Ilyenekkel találkozunk az alábbiakban:

K.E. írja: "Az író nyíltan állást foglal mellettük, úgy Avar Jani, mint Rózsa Sándor mellett. Ezeket a betyárokat, akiket kötél várt, becsületes és erkölcsös embereknek tartja. Nem véletlen, hogy ennyire állást foglal mellettük, hiszen ő is közülük került ki." A nyelvhelyességi vétségeket figyelmen kívül hagyva térjünk rá a logikai hibák megvilágítására! A dolgozat e részéből az derül ki, hogy Móricz a betyárok közül került ki. Mi okozza ezt a félresiklást? - Mielőtt arról ír, hogy az író milyen álláspon-

tot fejt ki a műveiben szereplő betyárok sorsának alakításával, azt kellett volna ismertetnie, hogy a betyárok az elnyomott parasztok közül valók, és annyiban különbek sok másnál, hogy nem nyugszanak bele sorsukba tehetetlenül, hanem cselekvésre szánják el magukat. Ezután kellett volna arról szólnia, hogy Móricz is szegény paraszt származású, s csak ezt követően lehetett volna azzal a következtetéssel szolgálnia, hogy szimpátiával ír a parasztság és a betyárok sorsáról.

Logikai ugrások teszik homályossá K.P. mondatait is: "Emellett a nagy jelentősége mellett voltak azonban hibái is. Egyik az, hogy nem ismeri fel a proletáriátus történelem formáló erejét és azt, hogy ezt csak egy forradalom valósíthatja meg." - Tekintsünk el most itt attól, hogy a "jelentőség" szót használja az "érdem" helyett, s ne vegyük figyelembe stílárius hibáit se, csupán logikai botlásait vizsgáljuk meg. Tételmondatában megállapítja, hogy az írónak /Móricz Zsigmondnak helyesebben: műveinek/ voltak eszmei fogyatékokosságai. Ezek részletezésénél helyes megállapítást tesz: nem ismerte fel a munkásosztály történelmi hivatását. De nem részletezte, hogy mi a munkásság történelmi hivatása, s ez nagyon hiányzik. Magának a dolgozat írójának is hiányérzete támadt; a hiányzó mondatot /"történelmi hivatása, hogy igazságos társadalmi rendet teremtsen/ az "ezt" mutató névmással pótolja; figyelmét azonban elkerüli, hogy a mutató névmást csak már megnevezett dologra vonatkoztathatjuk; itt viszont csak a "történelemformáló erejét" nevezte még meg, következésképpen úgy értelmezhető csak a mondat, hogy a történelemformáló erőt lehet csak forradalommal megvalósítani. Ez viszont nem igaz.

Talán még feltűnőbb logikai ugrással találkozunk T.I. következő mondatában: "Ez a mű is a Móricz által gyakran használt tűzvészrel fejeződik be, Szakmány öngyilkos lesz." - Szinte zavarba hoz ez a mondat /pedig jó tanuló jó dolgozatában szerepel./ Először

is a nyelvész tiltakozik: Móricz nem használta, csak megírta a tűzvészt. Aztán azon goldolkozunk, hogy Szakhmáry öngyilkossága-e a tűzvész /mert ebből a kapcsolatból valami ilyen dolog derül ki/, vagy egyáltalán mi köze a tűzvésznek és az öngyilkosságnak egymáshoz?

A logikai ugrások sorozatát tartalmazza T.F. alábbi mondata. Elöljáróban megjegyzem: egyeztetési hibái nyilván abból adódnak, hogy a hosszúra sikerült mondatban nem tudja figyelemmel kísérni az összetartozó /egyeztetendő/ részeket. A mondatba belesűrit politikai gazdaságtani és szociológiai fogalmakat, ezeket következtetés formájában kapcsolja egymáshoz, holott jobb lett volna tételenként kifejtenie s úgy levonnia a megfelelő következtetéseket. Ily módon következtetései értelmes, összefüggő, logikus láncolatot alkothattak volna. - De lássuk a mondatot: "S a proletáriátus kialakulásával az üzemek fejlettsége is javult, de a gépek, amelyek a kizsákmányoló osztály érdekeit szolgálják, nyomorba és pusztulásba dönti a dolgozókat, mivel több lesz a munkanélküli, s ezek, vagyis a gépek csak akkor fogják igazán szolgálni a proletáriátust s vele együtt a fejlődést is, ha majd a dolgozó tömegek kezén lesz." - Ember legyen a talpán, aki ebből épkezláb mondatot alakít!

#### d/ A bizonyítás hibái

Egyik legfeltűnőbb és leggyakoribb hiba, hogy a tétel igazolására nem meggyőző, olykor vele kapcsolatban sem álló érveket hoznak fel tanítványaink. Irodalomtörténeti témájú dolgozatokban bizonyító érvként általánosan alkalmazunk idézetet. A következőben néhány rosszul alkalmazott idézettel találkozunk.

D.I. írja: "Kötésünket a sors akarta - a forradalom győzni fog." - Hogy a tétel és a bizonyító érv

között némi hézag van, azt a tanuló is érezte valószínűleg, azért alkalmazott gondolatjelet közöttük.

Ehhez hasonló R.J. alábbi mondata: "Felismeri a költő a kezdeti harcokban a munkások világformáló erejét:.....s ha meghalunk, meghalt itt minden".

Megemlítem még itt N.I. dolgozatának egy részletét, amely egy értelmetlen, homályos tételt szándékozik bizonyítani - logikai ugrás után - idézettel. József Attila munkásságával kapcsolatosan írja: "A proletáriátusról mint vörös fény jelképe mutatkozott /sic! !/, az uralkodó osztályban pedig gyűlölt ellenségként fogadták. De hisz a költőnek ez is volt a célja, hiszen azzal a szándékkal írta: ,....vers, eredj, légy osztályharcos...' "

Ennek a kétségbeejtő zürzavarnak az oka valószínűleg az, hogy valami szépet akart írni, de memóriája gyenge, figyelme nem elég összpontosított ahhoz, hogy egy gondolatsort emlékezetben tudjon tartani annyi ideig, míg leírja. Az írás ideje alatt elfelejt egy-egy gondolatot, ezért lesznek a megmaradtak összefüggéstelenek, hézagosak, kuszáltak. Mindenki megeshet, hogy elfelejt egy mondatot, gondolatot az írás közben, de aki csak egy kevéssé is szokta magát ellenőrizni, azt teszi ilyenkor, hogy nem írja le a hézagos gondolatsort mindaddig, míg nem tudja felidézni a hiányzó gondolatot. N.I. azonban nyilván egyébként is felületes és felelőtlen diák, különben nem írt volna le olyan mondatot, amelyből legfőljebb csak sejteni lehet, mit akart vele mondani. Nevelési probléma is ez: nem szabad engednünk, hogy elterjedjen a felelőtlenségnek ez a fajtája, még akkor sem, ha esetleg nem is rossz szándék vezérli az ilyen tanulót. Ma már általában komoly erőfeszítéseket tesznek a tanárok az ilyen típusú fogalmazási, sőt jellembeli hibák kiküszöbölésére is. De még élénken emlékezetemben él egy 12 évvel ezelőtti elsős dolgozat: tollba mondott szöveget írtak tanítványaim. Az

egyik dolgozatban a diktált szöveg után ezt találtam: "Tanulni, tanulni, tanulni, epigrammák helyét elfoglalni!" - A szemem dörzsöltem először, mert nem akartam hinni, hogy valóban ezt írta. De szépen formált betűkkel, jó vonalvezetéssel írt szöveg volt, így még csak azzal sem vigasztalhattam magam, hogy nem jól olvastam a szöveget. - A javítási órán azután megkérdeztem az illetőtől, hogy mit jelent ez a mondat. A válasz csak ennyi volt: "Nem tudom." S amikor az íránt érdeklődtem, hogy miért írta ezt a füzetbe, egyszerűen azt felelte, hogy ez a mondat szép, és a tanító bácsi az általános iskolában azt mondta, hogy írja csak oda minden dolgozat végére.

A tanulók bizonyításában leginkább gyenge pont az érvelés. A bizonyítandó tétel megfogalmazása még rendszerint sikerül, hisz ezek a tételek többnyire a tankönyvből, a tanár magyarázatából vagy a táblai vázlatból átvett logikai ítéletek. Hasonlóan helytálló konklúziókat is adnak, de éppen ezért nagyon szembe-tűnő, ha a helyes kiinduló tétel és az igaz konklúzió között gyenge, nem helytálló vagy éppen zavaros érvelés van.

Egy példa G.T. dolgozatából: "Joó György élete történetének elmondása során beszél a világháború előtti időszakról, aki ugyan akkor is szegény volt, de legalább boldog emberként élte életét, de a világháború után nagyon nyomorúságos lett az élete, habár most is olyan szegény volt, mint a világháború előtt. Móricz ezzel arra célzott, hogy a világháború hiábavaló volt, csak a szegény népet döntötte nagyobb nyomorba."

Nehéz a fentieket értelmes érveléssé alakítani, mivel keveredik benne a bizonyítandó tétel a konklúzióval és az érveléssel, tehát nem világos, hogy mit akar bizonyítani. Az érvek pedig semlegesítik egymást. Talán erről lenne szó: /Tétel/ Joó György élete a világháború után nyomorúságosabb lett, mint előtte volt. /Érvek/ Azelőtt is szegény volt: keser-

vesen dolgozott már kisgyermek korában, de a betevő falatot mindig megkereste, volt saját hajléka, s néha vigadhatott is. A háború utánra mindezt elvesztette, mint ahogyan a hozzá hasonló sok-sok paraszt is elvesztette mindenét a háború alatt. /Konklúzió/ A világháború tehát csak még nagyobb nyomort hozott az amúgy is mostoha körülmények között élt szegényparasztokra.

Ny.I. írja: "Ady hosszú utat tett meg költészetében addig, míg tollát teljes egészében a munkásosztály érdekeinek áldozta fel. A proletáriátus nyomorúságos helyzetének felismerését nagyban elősegítette debreceni újságírói tevékenysége, majd első párizsi útja. Sőt még ezután is gondolatai inkább a paraszti problémák rendezése felé irányult, de e társadalmi osztály szervezetlensége, helyzete végső elhatározásra készítette.

A költő alkotásaira e döntés nagyban kihatott, hiszen tudta, hogy eddigi életmódja nem egyszer eltért attól az elvtől, amit most magáénak vall."

Az első mondat tartalmazza a bizonyítandó tételt. Értjük, mit akar mondani, noha a "tollát feláldozta" képzavara erősen gátolja a teljes megértést. Az életrajzi adatok jelentenek a bizonyító érveket. Itt azonban tárgyi tévedés a debreceni idők emlegetése, majd zavaró a "sőt" ellentétes funkcióban történő használata /a sőt fokozást, nem ellentétet jelöl!/, zavaró az egyeztetési hiba is /"gondolatai....irányult"/, homályt kelt - a teljesebb kifejtés helyett - hogy nem mondja meg, miféle végső elhatározásra jut Ady. Emiatt homályos a konklúzió is, amelyben az "e" mutatószóval utal az előző homályos érvre. De még homályosabbá teszi a konklúziót azzal, hogy újból magyarázatba fog, ráadásul a magyarázat visszafelé mutat, holott a konklúciónak /és a konklúzió részletezésének is, ha egyáltalán erre szükség van/ előre kellene mutatnia.

Móricz Tragédia c. novelláját ismertetve Cs.I.

tanuló így ír: "De előre nem eszik egy napig, hogy a munkádóját a lánya lakodalmán kiegészítse a vagyonából. Ez azt bizonyítja, hogy csak egy primitív gondolkodású parasztnak születnek ilyen gondolatai."

Hogy bizonyítani akar Cs.I., azt jelzi a "bizonyítja" szóval. De bizonyítása nagyon sántít, mert nem világos, hogy mit óhajt bizonyítani és mivel. Valószínűleg azt, hogy Kis János primitív gondolkodású paraszt volt. A bizonyítandó tételt tehát /elég szerencsételen megfogalmazásban/ a konklúzió helyére tette. Bizonyító érv lehetne az első mondat. És hol a konklúzió? E tételből és a bizonyításból vagy az író felfogására, vagy még inkább a társadalmi viszonyokra vonatkozó következtetést kellett volna levonnia, lehetőleg még egy néhány érv beiktatásával.

V.L. dolgozatának befejező részét bizonyításnak szánta, de érvelése éppen cáfolja tételét, s így a konklúzió sem kapcsolódhat a tételhez /fikció/:

"Móricz műveiben igen nagy fejlődést lehet megfigyelni, bírálta ugyan az úri réteget, de nem volt kommunista. Nem találta meg a munkásságot mint vezető osztályt, ez Móricznak egy negatív vonása. A munkássággal kapcsolatban talán a kivezető utat is meg tudta volna mutatni." /Sajnálatos, hogy ebben a szörnyűségekkel telített befejezésben a tanár csak egyetlen, helyesírási hibát fedezett fel./

Avagy nézzük meg ugyancsak V.L. dolgozatának /ugyancsak javítatlan/ egyik bekezdését: "Ebben a regényben egy másik eszmei mondanivaló is kibontakozik: a világháború elítélése. Ezt a mondanivalót akkor találjuk meg a regényben, amikor az egyik apa így hívja a fiát: 'Pongó Ferenc huszár fiam, hol vagy?' Ezt ötször kérdezi az apa. Ezzel Móricz még jobban fokozza a gyűlöletet a háború ellen. De nem találja meg apa a fiát a leégett csűr romjai között. Ezzel jelképezi Móricz a háborúban odavesztett ezreket, akik az urak érdekeiért haltak meg." - Hogy

mennyire sántítanak ezek az érvek, talán fölösleges bizonygatnunk.

x

Mielőtt a stilisztikai hibák elemzésére térnénk, kíséreljük meg a logikai hibák összesítését s vonjuk le a legfőbb tanulságokat!

1./ A dolgozatok azt mutatják, hogy nagyon sok tisztázatlan fogalom van tanítványaink tudatában. Ezeket részben az általános iskolából hozzák magukkal, részben középiskolai tanításunk fogyatékoságai következtében jelentkeznek. Tanulság: meg kell győződnünk minden esetben arról, hogy az órán előforduló fogalmakkal tisztában vannak-e a tanulók. Az ellenőrzést még az evidensnek vélt fogalmakkal kapcsolatban is végezzük el! Ezen túlmenően azonban tudatosítanunk kell a fogalomalkotás, valamint a definiálás módját is, hogy önállóan is tudjanak fogalmakat alkotni és /fogalmazási szempontból ez elengedhetetlen!/ kifejezni is. Ezt a munkát szakadatlanul kell végeznünk a nyelvtani, irodalmi és fogalmazási órákon egyaránt.

2./ Tanítványaink ítéleteiben a leggyakoribb hiba, hogy nem a valóságban meglévő összefüggéseken alapulnak. Ok: vagy nincsenek helyes fogalmak birtokában, így helyes összefüggéseket sem találhatnak, vagy nélkülözik az ítéletek az elégséges alapot, avagy össze nem tartozó egyes ítéleteket kapcsolnak össze.

Meg kell tehát ismertetnünk őket az ítéletalkotás módjával, amit megint csak folyamatosan, mindenféle óránkon kell végeznünk. Legegyszerűbb módja ennek, hogy az egyes fogalmak megismertetése után olyan kérdést teszünk fel, amely a meglévő valóságos összefüggésekre utal. A helyes válasz /ítélet/ megalkotása után azonban tudatosítanunk kell az ítéletalkotás folyamatát is, hogy önállóan is képesek legyenek ítéletek alkotására.



3./ A tanulók következtetéseiben igen sok a következetlenség. Gyakoriak a logikai ugrások. Bizonyításaikban, nem bizonyító /elégtelen/ érvekre támaszkodnak, az érvek ellene mondanak egymásnak vagy a bizonyítandó tételnek, nem az érvekből következik a konklúzió stb. Meg kell tehát ismertetnünk velük a következtetések alapvető formáit, meg kell ismertetnünk a bizonyítás menetét. Mindezt folyamatosan, minden óráh végezzük, elsősorban azzal, hogy magyarázatunk ne tartalmazzon logikai hiányosságokat; de ez magában nem elég: ha máskor nem jut rá időnk, legalább a fogalmazási órákon gyakoroltassuk a következtetés, a bizonyítás és cáfolás menetét.

A fogalmazástanítással együtt tehát logikai ismereteket is kell nyújtánunk, hiszen a fogalmazás során fogalmainkat, ítéleteinket, érveinket öntjük nyelvi formába. Ha csupán a nyelvi megformálásra irányítjuk erőfeszítéseinket, és figyelmen kívül hagyjuk a megformálendő gondolkodási folyamatot, úgy járunk el, mint az az ember, aki a tetőkészítéssel kezdi a házépítést. Természetesen nem gondolok itt a formális logika tanítására; arról van szó csupán, hogy a fogalmazás tanítása közben tanítsunk meg néhány nélkülözhetetlen logikai formulát. Ilyenek a fogalommeghatározás, ítéletalkotás, induktív és deduktív következtetés, érvelés, bizonyítás, cáfolás.

### C/ Nyelvhelyességi vétségek

Nyelvhelyességi kérdésekkel a szakirodalom eléggé sokat foglalkozik. Sok tudós és lelkes nem-szakember szívügye ma már a nyelvművelés. Mégis sokan vétenek nyelvünk tisztasága, szépsége ellen. Középiskolás tanulóink rendszeres nyelvi képzésben részesülnek, írásukban és beszédükben mégis sok a pongyolaság, helytelen nyelvi szerkezet. Ezek egy része megtalálható a felnőtteknél

is, de jelentős részük speciálisan diák-hibák. Elsősorban ezek elemzésével óhajtok foglalkozni a továbbiakban.

Stílusuk két ellentétes jellemzője a bőbeszédűség és a szűkszavúság. Olykor ez a két sajátság egyetlen dolgozaton belül is föllelhető.

Lássunk néhány példát a bőbeszédűségre!

B.T. írja: "Fájt az írónak az, hogy ez a társadalmi réteg tehetetlen és nem tud sorsán változtatni." Mivel a tehetetlenség egyik megnyilvánulása az, hogy "nem tud sorsán változtatni", a fogalom kettős megjelölése közül az egyik felesleges, tehát csak töltelék.

P.Z. írja: "Hűen, reálisan mutatja be..." - Itt is kettős fogalommegjelöléssel találkozunk; talán azért alkalmazza mind a két megnevezést, mert nem egészen világos előtte a "reális" szó jelentése; vagy az idegen szót -hangzása miatt- telítettebbnek érzi, ezért esetleg fokozás jellegűnek szánta ezt a kifejezést? -Mindenképpen fölöslegesnek találom az egyik szót.

G.F. szószaporítását azonban semmi sem mentheti, hiszen eredeti magyar szavakat ismétel: "A költő célja a verssel a munkásosztály összefogása volt, hogy minél jobban fogjanak össze."

Avagy R.M. dolgozatának vázlatában is ilyenféle jelenséget észlelünk:

- "Bevezetés: 1. A munkásság harcai  
2. József A. helyzete  
3. Munkásmozgalom "

Világos, hogy az 1. vagy a 3. pont fölösleges, hisz a munkásmozgalom azonos a munkásság /akár fegyveres, akár politikai/ harcával.

Máshol a tömörítés szándéka szül értelmetlen, vagy homályos mondatokat.

M.Z. írja: "Végsősoron megállapíthatjuk a költő célját a verssel." Világosabb lett volna, ha nem olvasztja bele a főmondatba a mellékmondatot. Így: "Megállapíthatjuk, hogy mi volt a költő célja a vers-

sel." /Bár a dolgozat szempontjából az egész-mondat is csak töltelék!/

Hasonlóan zavaró a tömörítés K.P. következő mondatában: "Móricz munkásságának igen nagy jelentősége van az úri Magyarország bírálatával." Ez a mondat is értelmesebb lett volna így: "Móricz munkássága /~~egész~~<sup>szavazat</sup>/ azért jelentős, mert bátran bírálta az úri Magyarország hibáit." - Két mondat nagyon szerencsétlen egybeolvasztásával találkozunk H.L. dolgozatában: "Névfordításból Léda néven írt hozzá verseket." E mondattal bizonyára ezt akarta kifejezni: "Brüll Adélhoz írt szerelmi verseket; ezekben Lédának nevezi kedvesét. E név az "Adél" megfordításából keletkezett."

Talán az előzőeknél is zavaróbb B.D. következő mondata: "A Sárarany<sup>4</sup>-ban Túri Dani egy tehetséges paraszt, aki ösztöneire hallgatva megsemmisül." Ezt meg ilyenformán kellett volna megfogalmazni: "A Sárarany főhőse, Túri Dani, tehetséges parasztember. Pozitív hőssé azonban nem válhatott, mivel cselekedeteit ösztönei vezérelték. Emiatt kellett pusztulnia is."

L.P. következő mondatát elrettentő példaként említhetjük meg: "Ezután a csendőrszuronyok segítségével nyílt és erőszakos szavazást mutat be." - Nyilván József Attila "Hazám" cikklusának harmadik szonettjéről van itt szó. De József Attila nem "csendőrszuronyok segítségével" mutatja be a szavazást, hanem azt írja meg versében, hogyan kényszerítik az ország urai /erőszakkal, csendőrszuronyokkal/ a népet, hogy arra adja szavazatát, akit előre kijelölnek a képviselőségre.

Az ilyenféle "tömörítések" logikai hibáknak is felfoghatók. Most azonban nem is annyira jellegükről, hanem inkább okukról szeretnék szólni.

Az ilyen fajta hibák szinte kivétel nélkül olyan dolgozatokban fordulnak elő, amelyekben átfogó tételt /egy-egy író v. költő egész munkásságának vagy legalább is több művének elemzését/ kell a tanulónak fel-

dolgoznia. Az iskolai dolgozatok megírására viszont egy, legfőljebb két tanítási óra áll a tanulók rendelkezésére, ami több mű elmélyült vizsgálatára mindenképpen kevés. Sok tanuló lehetőleg a tételhez tartozó minden műről óhajt valamit írni, de tömöríteni kényszerül mondanivalóját, s így jönnek létre az előzőekben bemutatott "szörnyen tömör" mondatok. Helyes tehát, ha a tanár a kidolgozandó tétel megválasztásakor számol a rendelkezésre álló idővel is.

Egyes tanulók nehezen találják el a megfelelő stílust az elvontabb témákhoz. Úgy érzik, hogy csak valami "tudós" kifejezésmód illik az ilyen témákhoz. Azt hiszik, hogy a nominális stílus "tudósabb" a verbálisnál, ezért lépten-nyomon "ás, -és" képzős, igéből képzett főneveket vagy igeneveket alkalmaznak ott is, ahol az eredeti igével helyesebb kifejezést alkothattak volna. Az ilyenfajta mondatok rendkívül rosszul hangzanak.

D.E. dolgozatának vázlatában olvashatjuk:

"Bev.: A költő felfogását befolyásoló körülmények

Tárgy: 1./ A munkásosztály helyzete, reagálás az életkörülményekre

2./ A vers szakaszonkénti elemzése"

Csak felsorolásszerűen említem a további példákat:

"... A hagyományos elemeket mondanivaló mindjobban felszínre juttatása érdekében felbontja." /Zs.F./

"A vers témája egy város peremén levő munkásnegyed bemutatása és az ott élő munkások helyzetének feltárása." /Sz.Cs./

"... A gépek számának egyre nagyobb mértékben történő növekedése...." /B.J./

"....az elnyomók által ránehezített térhet...." /Gy.J./

"... tüntetésbe lépnek a munkások..." /B.E./

Ez utóbbi kifejezés "ihletője" a sajtó és a rádió is. E fórumok már talán el sem tudják képzelni,

hogy egy darabot be is lehet mutatni: náluk bemutatásra kerül a darab; arról sincs tudomásuk, hogy a mérkőzést játsszák, a csapatok: náluk csak lejátszásra kerül a mérkőzés. - Amilyen mértékben elősegíti a sajtó és a rádió a nyelvi kultúra tejedését, épp oly mértékben árthat is, ronthatja a tömegek nyelvét, ha nem elég igényesek az újságírók és műsorszerkesztők. Sajnos, néha hiányzik az igényesség, a felelősségérzet, a nyelvi kultúra, és így egyes ~~szavak~~ helytelen kifejezéseket annyira átültetnek a hallgatóság, az olvasóközönség szókincsébe, hogy akaratlanul ezeket alkalmazza az emberek jó része. Nagyon gyakran használjuk a "felé", "keresztül", "kapcsolatban" szavakat; éppígy elburjánzott a "probléma" szó használata.

Csak néhány példát említek:

- "...felhívással fordul a proletáriátus felé" /S.F./
- "...éles bírálattal fordul az úri rend felé." /J.T./
- "...novelláján keresztül bemutatja..." /H.É./
- "...versén keresztül..." /T.J./
- "...a napszámoson keresztül...", "...a főszereplőn keresztül..." /O.K./
- "Ady munkáján keresztül..." /B.E./
- "Kis Jánoson keresztül..." /A.E./
- "... a Kara grófnőn keresztül földet akar szerezni Turi Dani." /R.M./
- "Nyilas Misin keresztül..." /P.Z./
- "Jóó Györgyön keresztül képet ad..." /B.G./
- "... a regényen keresztül..." /K.P./
- "Nagy mértékben nőtt a munkanélküliség." /R.M./
- "Nagy mértékben romlott a parasztság helyzete..." /M.B./
- "...Ady munkássága a parasztsággal kapcsolatban..." /F.A./
- "...az író helytelen nézete a proletáriátussal kapcsolatban..." /O.K./
- "A parasztsággal kapcsolatban is sok regényt írt MórícZ Zsigmond." /O.M./

"A szegény nép ábrázolásával kapcsolatban.../B.D./  
"Ady és a munkásosztály kapcsolatával kapcsolatban..." /O.K./

Természetesen sok egyéni hibával, sajátos kifejezési formával is találkozunk tanítványaink írásbeli munkájában és beszédében. Ezek egy részét a szegényes szókincs, más részét a felületesség idézi elő. Álljon itt ezekből is néhány példa!

Az "-i" képzős melléknév szokatlan és helytelen az alábbi kifejezésekben:

"...rámutat az országi és politikai hibákra."/P.Z./  
"...a kormányi terror..." /Gy.J./  
"...látszati szabadsággal rendelkeznek..." /I.N./

Az itt következő példákban a jelző és a jelzett szó, a tárgy és az állítmány, az alany és az állítmány közötti ellenmondás zavaró:

"...megismeri az urak semmittevő munkáját."/U.I./  
"...kíméletlenül dolgoztatják a szerencsétlen megélhetéshez szükséges pénzért."/G.K./  
"...művelt egyéniségű személy..." /S.R./  
"...a világ sorsát a munkásosztállyal kell megdönteni..." /Z.F./  
"...a kapitalista nagyhatalmak egymást akarják túltermelni."/Sz.I./  
"...akiket a forradalom szomja fűt..." /T.J./

S végül egy derűt keltő mondat: "Akađ még egy krajcár a szögön lógó apa nadrágjában."/ H.E./ - E fenti példák egy része is nevezhető éppúgy logikai vagy nyelvtani, mint stílushibának.

Néha nagyon szépet akarnak írni. Ez a törekvés azonban - megfelelő tartalom hiányában - gyakran üres szócséplést, vagy fellengzős kifejezéseket eredményez. Csak néhány jellegzetes példát említek ezek közül:

H.G. írja: "Az író a Kivilágos kivirradtig c. regényében világosan megmutatja, hogy mit tudnak, mire valók és mi érdekli az úri világ züllött rétegét." -Ez a nyelvtanilag is hibás mondat semmi konkrétumot sem tartalmaz. Vagy mit mond Ö.J. következő mondata: "Regénye hasonlít a többi regényéhez."

Avagy Ny.I. József Attiláról írt "fennkölt" mondata mit fejez ki? - "A proletáriátusnál mint vörös fény jelképe mutatkozott, az uralkodó osztályban pedig gyűlölt ellenségként fogadták. De hisz a költőnek ez is volt a célja, hiszen azzal a szándékkal írta: "...vers, eredj légy osztályharcos'."

P.Z. következő mondata egészen nagyképűen hangzik: "Ha végigtekintünk a munkafeltételeken, a munkabérek alacsonyságán és azon, hogy a munkás nem volt más, mint a munkaadó rabszolgája, mindjárt megállapíthatjuk, hogy a proletárok élete nem volt valami rosszás."

Az idézett mondatokban is bőven akad nyelvtani hiba. Gyakran a legelemibb szabályok ellen is vétnek a tanulók. Így például sokan nem fordítanak gondot az egyeztetésre. Hosszabb mondatokban a visszautaló névmást nem egyeztetik azzal a mondatrészszel, amelyre vonatkozik. Máskor gyűjtőnév után alkalmaznak többesz számot. Lássunk ebből is néhányat:

"...erősödőben van a munkásosztály. Ezeknek az összeforrottságot, vezetésre képességüket..." /K.E./

"Matolcsy nem ismerte eléggé a népet, elhidedett tőlük." /A.M./

"A munkásoknak azonban a munkaerejét, amit ő munkába fektetett, nem fizették meg." /T.E./

"...bírálja az úri osztályt, hogy lerántsa a leplet róluk." /T.I./

"Regényhősei tipikus hős is." /R.M./

"... a parasztság nem segít helyzetén, hanem csak várják sorsuk jobbra fordulását." /G.T./

"Olyan tények kerülnek napvilágra, amely..." /P.Z./

Nagyon szeretnek utalószavakat használni. Nem egyszer ezekkel óhajtják betölteni, pótolni a logikai hézagokat. Nem veszik figyelembe, hogy utalószót /mutató névmást/ csak akkor alkalmazhatunk, ha már előbb megnevezett fogalomra utalunk vele.

F.A. dolgozata elején a költő korában uralkodó társadalmi helyzetről ír, majd -a költemény megnevezése nélkül - így folytatja: "E versében..."

Gy.J. dolgozatában ezt találjuk: "József Attila már fiatal korában kereste a megoldást, az kivezető utat az elnyomásból. Erre főleg akkor jött rá..."

-Mire utal itt? - az elnyomásból kivezető útra, a megoldásra vagy a megoldás keresésére?

H.L. arról beszél, hogy a munkások gyanakvással fogadják a nem közülük való egyéneket, majd -átmenet nélkül - így folytatja: "Az eredmények azonban meggyőzik Adyt arról, hogy ez az egyedül járható út, és csatlakozik a proletáriátushoz." -Vajon mire vonatkozik az "ez az egyedül járható út"? - A proletáriátus bizalmatlanságára?

N.M. írja: "Világosan felismerte a munkásosztály történelmi hivatását. Tudta, hogy mindezt csak a munkásosztály meg nem alkuvo vezetőivel érheti el." -Mi az a "mindez", amire itt utal? -A munkásosztály történelmi hivatása? -Ahhoz nem alkalmazható az "elérheti" ige, és -mivel egy dologról van szó - fölösleges a "mindez".

Másutt toldalékként alkalmazzák a mutató névmást. -S.Gy. írja: "Dózsa György unokája c. abban a versében...". -Számталanszor hallunk tanítványainktól ilyenféle mondatot: "A szó az beszédünknek olyan része..."

Más elemi vétséget a határozott, névelők használatában észlelhetünk. Gyakran elhagyják a tanulók ott, ahol szükséges lenne. Vázlataikban sűrűn előforduló



hiba ez, de akad néha olyan gyermek is, aki az élő beszédben sem alkalmaz határozott névelőket.

Példák a vázlatokból:

"Paraszság helyzete" /B.E./

"Kapitalizálódó Magyarország" /K.E./

"Munkásság } helyzete" /T.Z./  
paraszság }

"Munkásság és a költő helyzete" /G.A./

"Munkások életkörülményei és az elnyomottak feladatai" /P.Z./

E tanulók talán formai követelménynek tartják, hogy a vázlatpontot nem szabad névelővel kezdeni? Abból juthatunk erre a következtetésre, hogy a mondaton belül<sup>23</sup> ugyan olyan szerepet betöltő névelőt már kiteszik /Pl. a két utolsó vázlatpontban./

Máskor helytelenül alkalmaznak határozott névelőt, például birtokos személyragos főnév előtt:

"Az ellenállásuk sztájkokban nyilvánult meg" /GA./

"...a sorsuk jobbra fordításáért..." /O.K./

Találkozunk elvétett vonzatokkal, helytelenül használt igekötőkkel is:

"Regényeiben tiltakozik a felesleges vérontástól" /B.B./

"Ezek alól való menekülést választották..." /K.Gy./

"Túri Dani tehetséges ember volt, de meg kellett buknia." /K.E./

"A Tanácsköztársaság megbukásával..." /Zs.Ö./

"Magyarország is erős kapitalista állammá fejlődött ki..." /T.I./

Ez utóbbi mondatban fölösleges az igekötő /az állítás pedig nem igaz/; szerencsére a tanulók dolgozataiban már csak egészen elvétve találkozhatunk a politikai zsargonból jól ismert "kitárgyal" és "átbeszél" alakokkal.

Gyakran keverik az igeidőket:

"József Attila munkáscsaládból származik, ezért jól ismerte..." /K.P./

"Így keletkezett a Hét krajcár c. novella, amelyet kisfia halálos ágyánál ír." /Sz.E./

"Ki tudott szabadulni az őt körülvevő környezetből s világosan tud ítélni..." /E.S./

Befejezésül egy humoros mondatot idézek még O.K. dolgozatából: "Mire a hét krajcár együtt volt, már a bolt bezárt, besötétedett, mosni nem tudott." -E mondat hibája "csupán" annyi, hogy az összetett mondat egyik tagmondatából kimaradt az alany, így azt a látszatot kelti, mintha azonos lenne a két tag alanya.

Nem választottam szét az elemzés során a nyelvtani és a stilisztikai hibákat. Aki a nyelvtan szabályait megsérti, vét a helyes stílus ellen is. Akad azonban néhány olyan jelenség, amely nyelvtani szempontból nem kifogásolható, mégis meg kell szüntetni a stílus szépsége érdekében.

Ilyen például a szóismétlés.

A leíró fogalmazásokban különösen a "van" ige ismétlődése gyakori. B.M. egyik dolgozatában nyolc egymás után következő mondat állítmánya a van ige különböző ragozott alakja. Az irodalmi értekezésekben pedig a "költő", az "író" szót vagy a költő névét ismétlik folyton a tanulók.

Monotoniát idéz elő nemcsak egyes szavak, hanem nyelvi szerkezetek ismétlése is. Erre utaltam már a vázlatok vizsgálatakor is: ott az sok "-ás, -és" képzős főnevet emlegettem. Gyakran ismételnék a tanulók egyes ragokat, képzőket, névutókat. H.J. írja: "Petőfi Az Alföld című versében a második versszakban gondolatban felrepül..."

Nem óhajtom a példákat szaporítani, mivel általánosan ismert hibákról van itt szó.

Összegezzük röviden vizsgálódásaink tapasztalatait!

a/ Tanítványaink fogalmazó készsége a középiskolák IV. osztályaiban koránt sem áll azon a fokon, amelyre négy évi rendszeres anyanyelvi képzés eredményeként el kellett volna jutniuk. Sok a tárgyi, logikai, stilisztikai és nyelvtani hiba, a jobb dolgozatokban is. Ennek fő oka a rendszertelen fogalmazás-tanítási munka.

b/ A sok hiba ellenére talán az is látható volt az elemzés során, hogy a középiskolás tanulók nem vétenek annyit anyanyelvünk szabályai ellen, mint a felnőttek, legalábbis írásbeli munkáikban. De nagyon jól tudjuk, hogy élő beszédjükben milyen bántóan sok a durva stílushiba. Főként szókészletük botránkoztat meg bennünket. Hogy tudnak helyesebben, szebben is beszélni, azt írásbeli munkáik bizonyítják: ezekben a zsargon nyomai is alig találhatók meg. Nevelni kell őket arra, hogy beszédjüket is tisztítsák meg a zsargontól.

c/ Sajnos, a logikai és stilisztikai hibák majdnem fele javítatlan marad a dolgozatokban, így a tanulók tudomást sem vesznek hibáikról. Emiatt megszüntetésükre sem tesznek semmit.

d/ A tanári javítás gyakran nem pozitív, azaz csak jelöli a hibát, de a javításhoz nem ad irányítást. A dolgozatjavítási órán viszont aligha jut idő arra, hogy minden tanulónak minden hibájára külön utasítást adjon a tanár, így a javítás munkájában a tanuló meglehetősen magára marad. Ez is késlelteti hibái megszüntetését.

e/ Vizsgálódásaim csupán szegedi iskolákban gyűjtött anyagra terjedtek ki, szélesebb általánossításra tehát nem adnak alapot. Annyit azonban megnyugvással

lehet megállapítani, hogy a 6-7 évvel ezelőtt szer-  
zett tapasztalatokkal szemben /akkor az egész me-  
gyében láthattam a helyzetet/ eléggé jelentős fej-  
lődés mutatkozik általánosságban.

## 2./ Eredmények

Súlyos hibát követnénk el, ha a helyzet ismertetése során csupán a hiányosságokat vennénk figyelembe, és megfélemedkeznénk fogalmazástanításunk eredményeiről. Az előzőekben adott elemzés eléggé pesszimista következtetések levonására ad indítékot, hiszen az ott bemutatott hibák a tanulók nagy részének a dolgozatában megtalálhatók. Mégis sokat javult a helyzet az elmúlt 8-10 év alatt.

A legerősebb javulás a helyesírásban észlelhető. A helyesírási készség fejlesztése ugyan elsődlegesen a nyelvtan területére tartozó feladat, viszont elválaszthatatlan a fogalmazástanítástól is. Tíz-tizenkét évvel ezelőtt arról folyt a vita, hogy hogyan lehet a tanulók helyesírását lényegesen megjavítani. A szaklapok tele voltak az e kérdésről szóló <sup>tanulmányokkal</sup> ~~cikkekkel~~. Még az 1954-55. évi folyóiratokat lapozva is minduntalan a helyesírási normákkal foglalkozó cikkekre bukkanhatunk. Ma már kevesebb szó esik a helyesírásról az általános iskolában is, meg a középiskolában is. Mivel ez az egyik legsúlyosabb magyartanítási nehézségünk lényegesen enyhült, fokozatosan rátérhettünk a fogalmazástanítási feladatok megvitatására. A szakirodalomban ugyan elsősorban csak az általános iskolai fogalmazástanítás módszertani kérdései kaptak helyet, de sokat haladtunk előre a középiskolai fogalmazástanítás feladatainak, módszereinek tisztázásában is. Mivel többet törődtünk az utóbbi években ezzel a kérdéssel /egyések szerint a kelletténél is többet/, jelentős fejlődés észlelhető a fogalmazástanításban, ennek megfelelően a tanulók dolgozataiban is.

Mindenek előtt a tárgyi tudásban mutatkozik komoly javulás. Ma már sokkal kevesebb frázissal és lényegesen jobb tárgyi tudással találkozunk a dolgozatokban, mint 8-10 évvel ezelőtt. A tárgyi tudás bir-

tokában hitelesebb minden megállapítás, és ezek a hitelesebb megállapítások mélyebb meggyőződést sugároznak. Jobboldali nézeteket szinte egyáltalán nem fedezhetünk fel a középiskolai tanulók dolgozataiban, a dogmatizmus hatása is szűnőben van: mernek a tanulók önállóan is gondolkodni, és gondolataikat nem üres frázisokban fejezik ki: bizonyítanak, érvelnek, vitáznak, konkrét tényekre hivatkoznak, idéznek. Tartalmi szempontból sem hibátlanok az átlagos dolgozatok, de biztató a tanulóknak az a törekvése, hogy tényeket akarnak bemutatni, állításaikat pedig igyekeznek bizonyítani.

Igen sokat javult a fogalmazások szerkezete is. A földolgozandó anyag csoportosítására, elrendezésére, logikus kifejtésére irányuló szándék a legtöbb dolgozatban megmutatkozik.

Lényegesen javult a kifejező készség is. Itt azonban még igen komoly hiányosságok észlelhetők. Nagyobbak, mint a tárgyi tudás, vagy a szerkesztés terén. Nem helyes ugyan nagy általánosságban beszélünk a tanulók kifejező készségéről: a különböző témájú és műfajú fogalmazások esetében ugyanabban az osztályban, sőt ugyanazon tanulónál is jelentős eltérések vannak. Az élménydolgozatok stílusa általában sokkal gördülékenyebb és színesebb, mint az elmélkedő vagy értekező dolgozatoké. Ez természetes. De ebből nem szabad arra a következtetésre jutnunk, hogy csak élmény-fogalmazásokat írassunk, hogy csak olyan témát dolgoztassunk fel, amely természeténél fogva érdekli a tanulókat. Ezzel eleve lemondanánk a magasabbrendű eredményekről. Arról kell inkább gondoskodnunk, hogy a kijelölt kötött téma is a tanulók élményévé váljon. Ennek módjáról a fogalmazástanítás módszertana c. fejezetben szólok majd.

Hogy lehet jó eredményt, komoly fejlődést elérni olyan témák <sup>ahol a kidolgoztatásban</sup> ~~iról~~ <sup>komolyan</sup> is, amelyek viszony-

lagosan sok megkötöttséget és kevesebb érdekességet jelentenek a tanulók számára, azt hosszas fejtegetés, érvelés helyett inkább néhány példával igazolom:

S.P. IV. osztályos technikumi tanuló dolgozata  
/Nagy terjedelmének magyarázata: két órás dolgozat./,

"Kötésünket a sors akarta..."

/Ady és a proletáriátus/

/Értekezés/

Vázlat:

1/ Bevezetés: Társadalmi helyzet:

a/ A forradalom szükségessége

b/ A parasztság nem képes megvívni

c/ A vezető osztály a munkásosztály lesz

2/ Tárgyalás: 1/ Közeledés a munkásosztályhoz:

"Menekülés uri viharból"

"Küldöm a frigyládát"

2/ A munkásság egy jobb, emberibb élet után vágyik, amelyhez joga van.

Ezért Ady proletárnak vallja magát:

"Csák Máté földjén"

3/ A proletárfiuk előtt feltárja az ország rossz helyzetének okait és a proletáriátus erejét:

"Történelmi lecke fiuknak"

"Proletárfiu verse"

4/ A munkásság megerősödött, alkalmas a forradalom megvívására:

"Uj, tavaszi seregszemle"

5/ Üdvözli a munkásság 1912-es megmozdulásait:

"Rohanunk a forradalomba"

Befejezés: 1/ A történelmi helyzet nem alkalmas a forradalom kivívására.

2/ Ady nem éri meg a proletáriátus győzelmét.

3/ Munkásságának jelentősége.

Kidolgozás:

A századfordulón az országban nagyon különös társadalmi helyzet alakult ki. A hatalmat még mindig a földbirtokos osztály gyakorolja, de a polgárság már annyira megerősödött, hogy további fejlődése ilyen keretek között lehetetlennek bizonyult. Ez szükségessé tette az 1848-ban elkezdett polgári forradalom befejezését. A polgári rend viszont már elérkezett az imperializmus fokára, tehát hanyatló osztály. Ezért nem alkalmas a forradalom megvívására.

Ady először a parasztságot tartja a forradalom igazi vezető osztályának, de hamarosan ráébred, hogy a parasztság gyenge ahhoz a harchoz, amelyet nemcsak a feudalizmus maradványai, hanem részben a polgárság ellen is kell megvívni.

Ekkor fordul figyelme a munkásosztály felé. Ez az osztály egységes, nagy tömeget foglal magába és ez a tömeg szinte egy helyen Budapesten és egy pár vidéki városban van. Sokkal szervezettebb, mint a parasztság. Ezek a tényezők Ady szerint is alkalmassá teszik a proletáriátust a forradalom megvívására.

Eleinte csak keresi az utat a munkássághoz, és fél, nem tudja, hogy fogják őt, a nemesi származású költőt fogadni, de egyre erősebben merül fel benne e kérdés: "Mért nem megyek tihozzátok?"; azonban kétségei is hangot kapnak: "Hogy fogadtok egy jövevényt", de ennek ellenére: "...mégis futok tihozzátok" - írja a "Menekülés uri viharból" c. versében. S "Szivem küldöm, ez ó frigyládát" - dönt végül. Teljes szívéből a proletáriátushoz tartozónak vallja



magát. "Véreim, magyar proletárok": így szólítja a munkásságot a "Csák Máté földjén" c. versében, akit "Éhe Kenyérnek, éhe a Szónak, éhe a Szépnek" hajt, és egy jobb, boldogabb életet akar. Biztatóan szól hozzájuk: "Nagyobb igaza sosem volt népnek" és ebben az országban "Vagytok a: Ma, vagytok a: Holnap".

A proletárgyerekek előtt feltárja, hogy "Magyarország dus ország volt. Van termése, kincse, vadja"; - "Van e földnek áldott Napja, Pirosító levegője, De amit a bus nép szerzett, Vig uraság zsebrerakja". De megmutatja nekik a proletáriátus erejét is, hiszen egy proletárfiu nevében így ír: "Az én apám, ha nem akarná, Nem volnának gazdagok", s "ha nem nézné a fiát, Megállítaná ezt a nagy, földi Komédiát."

Éppen ezért "Föl, gyerekek, tanulásra, Háborúra, egészségre, Ti lesztek majd e rab ország Megváltott és boldog népe."

És aki ezeknek a gyerekeknek a sorsát megváltja, az a proletáriátus, amely a forradalomnak, a "Láznak ifju serege", melyhez ő is tartozik, s mellyel együtt "-voltunk tegnap köd fantomok" ma már "Csatákat gyűrünk megemberesedve."

A proletáriátus "Betűt, vonalt, szint és hitet kiváltott, Hályogot tépett a magyar szemem" és ezért "a vakság már nem magyar."

Ennek a látásnak az eredményeképpen a munkásság mozgolódni kezd. Egymás után törnek ki a különböző sztrájkok, tüntetések.

A legjelentősebb ebben az időben a "véres csütörtök", amikor szabályszerű harc folyik a tüntetők és a karhatalom emberei között. Ennek az eseménynek hatására írja Ady a "Rohanunk a forradalomba" c. versét. A költő rendületlenül bizik benne, hogy "Utolszor raktak katonákat, Pandurokat és vérebeiket nyakunkba". Nem baj, hogy Tisza István "a vad, geszti bolond" kerül az ország élére, mert ő az a "gyújtogató, csóvás ember", aki a saját feje fölül égeti

el a tetőt, hiszen ha elnyomja a munkásságot, az csak annál elkeseredettebb lesz, és annál nagyobb erővel fogja elsöpörni az uralkodó rendet. Ezért hadd gyujtogasson, hogy hadd "hamvadjon össze Hunnia uri trágyadombja."

Az országban akkora az elkeseredés, hogy "Egy Isten sem tudná lefogni Ereinkben ma már a lázat."

"Budapest futós utcáin S falvak csöndjén dühök remegnek", mindenütt valami készül.

Az országban csend van, de ez vihar előtti csend, s mi ezzel "-rohanunk a forradalomba."

Ekkor valóban olyan a helyzet, hogy a forradalom napokon belül valósággá válhat, de Tisza István olyan terrort teremtett, hogy a legkisebb megmozdulás sem sikerült. Az eddigi munkásmozgalmakat teljesen felszámolta.

A munkásság csak nehezen heverte ki ezt a csapást, de addigra kitört az első világháború, és csak utána vivják meg a forradalmat. Ady ezt már nem éri meg. 1919 elején, pár héttel a Tanácsköztársaság kikiáltása előtt meghal.

Ady az első olyan költő, aki nyíltan a munkásosztály mellé áll. Nem volt szocialista, éppen ezért nem is tudta teljesen megérteni a munkásság célkitűzéseit, ennek ellenére ő a proletáriátus első költője. Ő jelöli ki az utat az utána következő költőnemzedéknek, az ő útján indul el József Attila is és válik a munkásosztály nagy költőjévé.

Álljon mellette rögtön M.Zs. IV.osztályos gimnázista dolgozata:

"Ember az embertelenségben"

/Az I.világháború tükröződése Ady, Tóth Á. és Móricz műveiben/

"Háború volt mindig élttem legszebb gondolatja," -

irta Petőfi a XIX. század közepén, s a századforduló haladó költői Petőfi szellemi örököseinek tekintették magukat. Mégis, mikor kitört a háboru, minden erejükkel szembeszegültek a dühöngő embertelenségnek. Mert Petőfi sem állt meg a háboru pusztá szeretétnél, az általa óhajtott háboru - "háboru, hol vérét, a szív szabadságért ontja." S a Nyugat iréi Adyval élükön ebben is örökösei voltak a nagy forradalmár költőnek.

És ez a háboru, amely 1914-ben tört ki, számukra undorító és visszataszító volt. Ebben a pokolban a harcos Ady és a halkszavu Tóth Árpád találkoznak. Tóth Árpád számára épp olyan ellenszenves a sok kikiáltott hős, mint ahogy Ady szívét láztatja az, hogy mások hibájából még a "labdázó fiuk" sorsa is a halál, s hogy a legjobb magyar munkáskezek, a mesebeli Jánosok csalfa ígéretékért hullatják vérüket. S legjobban az fáj nekik, hogy elembertelenedik az ember.

A háborunak ez a lélekromboló hatása természetesen a kor nagy kritikai realistájának, Móricz Zsigmondnak sem kerülhette el figyelmét. Amit Ady a krónikás énekében a "Szegény emberek ölnek és csak ölnek" szavakkal fejezett ki, az Móricz "Szegény emberek" c. novellája hőséneke ajkairól így hangzik: "A háboruban sok mindent megszokik az ember, idehaza azután nehéz róla leszokni." S ez az emberi lényét elveszített szerencsétlen áldozat meglátta a hibát s a bűnösöket, akik végül vesztét okozták. Mert nem ő a bűnös, "akit a szükség garast rabolni kényszerített." - Hanem az, aki a háboruba kényszerítve tönkretette életét. S miután felnyilik a szeme, így szól: "Nem a muszka van a másik oldalon, hanem a tiszt urak"..., akiknek érdekük a háboru, Tóth Árpád szavaival: "az undok, kapzsi bárkák", bus vértengerek kalézzai.

A dühöngő pokol ellen egyes emberek, e költők

harcolni nem birtak. Ady látta meg legvilágosabban azt, amit ember tenni tudott, s amit embernek tenni kötelessége volt. Mig Tóth Árpád nem tudott hinni egy jobb jövőben: "Tán mind elpusztulunk," - írta, Ady harcos szelleme nem tört meg, tudta, hogy még eljön a szebb, békés holnap. S ezért jelölte meg e szavakkal a feladatot: "Élni kell ma oly halottnak, ki vél őrizni egy szebb napot."

Ady, Tóth Árpád és Móricz a háboru éveiben hó alatti magként őrizték a békeidők szebb eszméit. E nagy költők mindegyike ember maradt az embertelenségben, s a 19-es tavaszon a szent eszméket átadva a népnek, a győztes forradalomban bizonyították, hogy a szenvedések nem ölték meg az életet:

"Az Élet él és élni akar."

S.P. nem irodalmi érdeklődésű tanuló: a matematikában és az elektrotechnikában ért el kiemelkedő eredményeket. Ez érződik dolgozatán is: koncepciója nem mutat semmi különleges egyéni szint, fő törekvése arra irányult, hogy a témához minél teljesebb anyagot hozzon össze s ezt minél logikusabban rendezze el. A műveket a célnak megfelelően csoportosítja, nem törődik az időrenddel.

M.Zs. dolgozatának - az anyagismereten kívül - megbeszélhetőbb vonása az irodalomszeretet. Ennek megfelelően stílusa is árnyaltabb, igényesebb.

Egyik sem hibátlan munka, de mindkettő jól érzékelteti, hogy sokat elérhetünk tanítványaink fogalmazási készségének fejlesztésében.

### 3./ Az általánosan alkalmazott módszerek

Elég sok órát látogattam, több gyakorló pedagógussal beszéltem az általa alkalmazott módszerekről, áttekintettem a felszabadulás utáni szakirodalmat, valamint a megvizsgált dolgozatokból regresszive következtettem az előkészítésre és a fogalmazástanítás ál-

talános módszerére. Nem statisztikus eredményekre, hanem mennyiségileg is megalapozott általánosításokra törekedtem. Megvizsgáltam a fogalmazások témáit, a végzett fogalmazási gyakorlatok jellegét, az írásbeli munkák előkészítését, a fogalmazástanítási munka különböző területeinek /szerkesztéstan, stilisztika, nyelvtan/ koordinálását, a javítást, végül azt, hogy a technikumokban tanított Fogalmazástan tankönyv anyaga és a gimnáziumi első osztályos anyag milyen lehetőségeket ad a fogalmazástanításra; azt is igyekeztem megfigyelni, hogyan élnek ezekkel a lehetőségekkel a gyakorló pedagógusok.

Ez a kép természetesen nem nyújthatja a szegedi középiskolákban folyó munka pontos képét egy adott pillanatban; csupán az utóbbi néhány évben kialakult helyzetet óhajtom általánosságban jellemezni.

#### a/ A fogalmazások témái

Általánosságban irodalmi témákat dolgoztatnak föl a tanárok a gimnáziumok és a technikumok II-IV osztályaiban. /A technikumi I-II osztályokban sajátos helyzet alakult ki a Fogalmazástan c. tankönyv bevezetésével. Erről azonban a későbbiek során szólok./ Alapjában ilyen témarendszert ajánl Lengyel Dénes is A fogalmazás tanítása a középiskolában c. munkájában /TK 1957. Sz.N.K. 130.sz./ Igaz, a bevezetésben hangsúlyozza, hogy könyve csupán addig óhajt segítséget nyújtani a pedagógusoknak, amíg megfelelő segédkönyvek meg nem jelennek. Oktatási rendszerünk azonban még a forradalmi átalakulás korában van, a fő feladat a kialakulóban levő új iskolatípusok tantervi anyagának kidolgozása, ezért megfelelő segédkönyvek sem jelenhettek meg az azóta eltelt négy év alatt. Így az egyetlen rendszert adó kézikönyv Lengyel Dénes említett munkája. Igen komoly haladást jelentett az általa felépített rendszer, de a magyar

tanárok gyakorlatában meglehetősen egyoldalúságot eredményezett, hogy csupán erre támaszkodtak. Talán a dogmatizmus szelleme vezetett ehhez az egyoldalúsághoz: a tanárok többsége csak olyan eljárásokat mert alkalmazni, amelyeket valamilyen nyomtatott mű vagy írásbeli rendelkezés szentesített; ezzel minden egyéni felelősségtől mentesültek a pedagógusok. Önálló elgondolás megvalósítására, kísérletezésre viszonylag kevesen vállalkoztak, s a vállalkozók tapasztalataikat kevéssé publikálták. Lengyel Dénes rendszerét viszont csak többé-kevésbé helyesen alkalmazták; azt valósították meg belőle a legkevésbé, ami az egyik legfőbb erénye: a rendszerességet, a fokozatosságot és a következetességet. Egyes ötleteit úgyesen alkalmazták, de a fogalmazástanítási munka egészét elsősorban az ötletszerűség, az egyszeri jelleg jellemzi. Lengyel Dénes egy-egy témakörből rendszerint kétféle fogalmazási feladatot: könnyűt és nehezet mutat be, hogy /mint bevezetőjében hangsúlyozza/ a különböző iskolák és osztályok színvonalához alkalmazhatók legyenek. Nem egy esetben tapasztaltam viszont, hogy a példák másolása következtében ugyanaz a tanár ugyanabban az osztályban az azonos témakörben mozgó könnyű és nehéz feladatot egyaránt megoldotta. Az ilyen munkából teljességgel hiányzik a tervszerűség, a perspektíva, s - talán kis túlzással - azt lehet mondani róla, hogy többet árt, mint használ.

Akik jószándékúan és ésszerűen alkalmazzák Lengyel Dénes témarendszerét és módszereit, azoknak a munkáját is bizonyos egyoldalúság jellemzi, mivel fogalmazástanítási munkájuk szinte mindenben az irodalmi tanulmányokat követi. Ez olyan kötöttséget jelent, amely bizonyos vonatkozásban mindig gátolja a tanuló fölfogásának, véleményének, egyéniségének szabad kibontakozását. Természetesen nem a pedoló-

gusok szerint értelmezett szabad fogalmazásra gondolok itt, nem arra, hogy a fogalmazási témák egyedül a gyermekek érdeklődésétől, hangulatától függjenek. A szabadfogalmazások jelentőségét azonban nem szabad lebecsülnünk. Romanovszkij Fogalmazási munka a középiskolák felső osztályaiban /M<sub>o</sub>szkva, 1952. U.P.G./c. munkájában /tudomásom szerint magyar nyelven nem jelent meg/ ezeket mondja a szabad témájú dolgozatokról:

"Valójában a fogalmazások e típusának tematikája mindig szoros kapcsolatban van népünk hősies erőfeszítéseivel, történelmi sorsával... Ezekben a munkákban ifjúságunknak lehetősége nyílik arra, hogy kifejtse gondolatait, reményeit, amelyek népünk nagy munkájában vállalt saját szerepével kapcsolatosak... Az irodalmi téma sohasem ad ilyen lehetőségeket /még a világnézeti beállítottságú sem/, mivel rendszerint az író adott művéből vagy műveinek köréből indul ki, s így maga a téma mintegy háttérbe szorítja az ifjú alkotót. A szabad témájú fogalmazások az iskolai oktató és nevelő munka eredményeinek leméréséhez kiváló eszközül szolgálnak." /I.m. 48.1./ Ebből a hevenyészett fordításban adott idézetből is világos, hogy a szabadfogalmazás Romanovszkij szerinti értelmezése korántsem egyezik a pedagógusok felfogásával. A Romanovszkij által javasolt fogalmazások nagyon hiányoznak középiskolai fogalmazástanításunkból.

#### b/ Műfajok

Műfaji szempontból is meglehetősen szűk körben mozognak a középiskolai fogalmazások. Témájuk egy-síkú volta miatt ez természetes is. Íratunk irodalmi témájú élménydolgozatokat, "átképzeléses" feladatokat és zömmel értekezéseket. Az iskolai fogalmazástanításnak nem egyedüli és talán nem is elsődleges feladata, hogy irodalmárokat neveljen, hanem az, hogy képessé tegye a tanulókat arra, hogy az élet minden

helyzetében, mindenféle témát világosan, helyesen és szépen tudjanak kifejtteni, bármely eseményről, eszméről s.t.b. tudjanak véleményt nyilvánítani szóban és írásban egyaránt. Ha ezt a célt vesszük figyelembe, rögtön szembe tűnik, hogy nagyon hiányzik a leírás és az elbeszélés műfaja a középiskolai fogalmazástanításból.

### c/ A fogalmazások előkészítése

Sem a házi feladatokat, sem az iskolai dolgozatokat nem készítjük elő kellőképpen. A házi fogalmazás előkészítése többnyire abból áll, hogy az irodalmi óra végén a tanár megadja a fogalmazás címét, amely az adott óra anyagához igazodik. Jó, ha a tanulóknak egy-két mondatos utasítást kapnak arra vonatkozóan, hogy a téma kidolgozásához a végzett anyag mely részét vagy részeit használhatják fel. A fogalmazás szerkezetére, hangnemére, stílusára vonatkozó utalás, megbeszélés már ritkán hangzik el a házi fogalmazások előkészítésekor.

Az iskolai dolgozatok előkészítése általában egy-egy feldolgozott irodalmi egység rendszerező ismétléseivel történik. Itt elsősorban a végzett anyagot reprodukálják közösen, tehát a fogalmazáshoz anyagot gyűjtenek. Az anyagelrendezés mintáját adja esetleg a táblai vázlat, de nem mindig tudatosítja a tanár az elrendezés elvi alapjait. A minta pedig az elvek tisztázása nélkül, sablonos követésre, szolgai másolásra csábítja a közepes és a gyengébb tanulókat. - Az anyag kiválogatását, elrendezését azonban csak nagyon ritkán vagy soha sem gyakorolják. Az irodalmi témájú iskolai dolgozatok zömmel értekezések. Műfaji követelményeiről azonban elméletileg is alig esik szó, megírásának közös gyakorlására pedig csak elvétve kerül sor.



d/ Nincs kellő koordináció a fogalmazástanítás különböző területei között

Az írádalmi órákon kapnak a tanulók némi szerkesztéstani ismereteket. A nyelvtan órákon ma már a nyelvi tények tudatosítása mellett nyelvhelyességi és stilisztikai ismereteket is nyújtanak, sőt stílusfejlesztő gyakorlatokat is végeztünk.

Nagyon hiányoznak azonban az olyan külön fogalmazási órák, amelyeken egy adott téma kidolgozását közösen végeznék az osztály tanulói, ahol az anyaggyűjtés, elrendezés, szerkesztés, hangnem meghatározása, stílusforma megválasztása közös gyakorlattal történne. Az ilyen órák tanítanak meg a tanulókat arra, hogy a különböző alkalmakkal tanult egyes ismereteket hogyan lehet együttesen hasznosítani egy adott feladat megoldásában.

e/ Nem kielégítő a javítási munka

Komoly fejlődést jelent, hogy javítatlan tárgyi és helyesírási hiba alig marad már a dolgozatokban. A szerkesztési, logikai és stiláris hibák elég nagy részét sok tanár javítatlanul hagyja.

Az igazságos osztályozás érdekében gondos mérlegelést kell végezni. Egy-egy dolgozatot többször is át kell nézni ahhoz, hogy világos képet alkothassunk a dolgozat értékeiről és fogyatékeiről. Az érdemjegy megállapítása előtt összehasonlításokat kell tenni az egyes tanulók dolgozatai között. Ehhez viszont az szükséges, hogy addig ne javítsuk és ne osztályozzuk, míg az összehasonlítást el nem végeztük legalább típusonként. Az általános tanári gyakorlat viszont az ilyenféle mérlegelést mellőzi.

A dolgozatjavítási órán rendszerint csoportosítva tárgyalják a hibatípusokat, esetleg néhány példát

emlitenek, az osztály zöme azonban többnyire konkrét, egyéni hibái javítására vonatkozó utbaigazítás nélkül kezd a javításhoz. Mivel a <sup>tanári</sup>javítás is elég ritkán pozitív, a tanulók jó része tanácstalan, ezért ~~javítási~~ munkája nem sok eredményt hoz.

f/ A helyzet a technikumokban az új tanterv bevezetése óta

1957-ben megjelent a tanterv<sup>a</sup> technikumai magyar nyelv és irodalom tanításhoz, amely a célt így határozza meg: "A művelt technikus számára szükséges nyelvi kifejezőkészség biztosítása szóban és írásban: az értékes irodalmi művek olvasási igényének felkeltése, szilárd irodalom-elméleti ismereteken és alapvető irodalomtörténeti tájékozottságon nyugvó jártasság elsajátítása a művek kiválasztásában, értékelésében. Az igaz hazafiság, szocialista humanizmus és proletár internacionalizmus eszményeinek elmélyítésével hozzájárulás a dialektikus materialista világnézetű, erkölcsös, önálló gondolkodású és ízlésű, művelt technikus kialakításához."

Ennek a célnak megfelelően a feladatokat hét csoportba sorolja, amelyek közül az 1., 3. és 5. szorosan a fogalmazástanításra vonatkozik:

"1. Az alapvető leíró nyelvtani és stilisztikai ismeretekre támaszkodva tudatosan helyes, világos, szabatos beszédkészség kifejlesztése általános és szakmai tárgykörben egyaránt. Törekvés a szemléletes, a hangnem - árnyalatokat érzékeltető, egyéni jellegű nyelvi kifejezőkészségre a tanulók életkora és szakirányú műveltsége szabta kereteken belül.

. . . .

3. Egyszerű, helyes, világos és szabatos írásbeli kifejezőkészség elsajátítása.

. . . .

5. Egyszerű, gyakorlati hasznú írásművek tudatos, logikus megszerkesztése és nyelvi kidolgozása."

Mint a fentiek mutatják, ebben a tantervben nyomatékos hangsúlyt kapott a fogalmazástanítás. Ennek megfelelően osztották el a tantervi anyagot úgy, hogy az I. és a II. osztályban fogalmazástan, a III. és a IV. osztályban irodalomtörténet szerepel. A Művelődésügyi Minisztériumban is nyilván látták, hogy a fogalmazástanításban uralkodó áldatlan állapotokat csak rendszeres munkával lehet megváltoztatni. E tantervnek megfelelően jelent meg 1958-ban az első, 1959-ben a második "Fogalmazástan" tankönyv; mindkettő Fekete Miklós munkája.

A fogalmazástani ismereteket a két évi tanulmánynak megfelelően két részre bontja. Az első osztályban a fogalom megjelölésére értelmileg és hangulatilag legmegfelelőbb szó kiválasztását, a helyesen megjelölt fogalmak egy mondanivalóvá kapcsolását tanítjuk e tankönyvből. Összefüggő fogalmazásokat csak a második osztályban készítettünk a megfelelő szerkesztéstani ismeretek nyújtásával. A második fogalmazástani ismereteket a műfaji szempontnak alárendelve nagyjából helyes csoportosításban adja a tankönyv.

Az anyag ilyen elosztását Fekete Miklós a tankönyvhöz kiadott Útmutatóban így indokolja: "Fogalmazástanításunk kátyubajutásának egyik oka a középkezdet: a mindjárt szerkesztéssel kezdés volt. Részben vagy teljesen nem találó fogalommegjelöléseket, nem épkezláb mondatokat még oly fejlett szerkesztő készség sem illeszthet megfelelő fogalmazvánnyá. A másik gátló ok lehet az ösztönösségre támaszkodás: kiváló irodalmi minták elolvasása, elemzése után témabedobás és "szabad fogalmazás". Amint lehetséges, hogy száz úszni nem tudó, mély vízbe dobott gyermek közül néhány partot ér, de bizonyos, hogy a tulnyomó többség vízbe fúl, hasonló az ilyen

'szabadúszó' fogalmazástani eredménye."

Kétségtelenül helyes az alapelv. De a tankönyv szerzője, aki a nyelvtani, nyelvhelyességi és helyesírási ismeretek technikai tanításában erősen épít a tanulók általános iskolából hozott ismereteire /indoklása szerint ezért nem tárgyalja rendszerben ezeket/, figyelmen kívül hagyja az általános iskolai fogalmazási képességet. Ismereteik hiányosságai ellenére sem "szabadúszók" a fogalmazás dolgában az első osztályos tanulók. Néhány "tempót" el-sajátítottak már /általában nem is rosszul/, mire a középiskolai "mély víz"-be estek. - A fogalom megjelölését a szó jelentése és hangulata szempontjából legmegfelelőbb szóval már az alsó tagozatban tanulták és gyakorolták, ugyanitt tanultak elemi fokú szerkesztéstani ismereteket is. Mindezeket tovább fejlesztették a felső tagozatban, ahol eljutottak a fejtegetés műfajáig is. /Ez persze túlzás!/ A technikum első osztályában viszont újra kezdik az elemi ismereteket, közben egy teljes esztendőn át nem írnak /az Útmutató értelmében/ összefüggő fogalmazást, ami törést jelent eddigi tanulmányaikban; megszakad a folyamat egy sereg olyan pepecselő munka kedvéért, ami ugyan önmagában nem haszontalan, de ha egy teljes éven át csak ez tölti ki a magyartanítási munkát, egyoldalúságra vezet és unalmassá válik.

Az órák változatosságát azzal kívánja szolgálni a szerző, hogy minden órára kiszab fogalmazástani, nyelvtani, nyelvhelyességi és helyesírási ismereteket.

Hogyan festenek ezek a gyakorlatban? Lássuk néhány példán!

A tankönyvnek a 11. órára kijelölt anyaga:

Fogalmazástani ismeretekből a rokon értelmű szavak.

A tankönyv ehhez a következő anyagvázlatot adja:

1. Hányféle kapcsolat lehet a szó hangalakja és jelentése között?
2. A rokon értelmű szavak fogalma.
3. A rokon értelmű szavak és az azonos jelentésű szavak.
4. A rokon értelmű szavak használata.

Nyelvtani ismeretekből a melléknév.

Nyelvhelyességi ismeretekből az -i végű földrajzi nevekből képzett melléknevek /a dunaharaszti híd/ és a -só, -ső végű melléknevek felső foka.

Helyesírási ismeretekből a melléknevek helyesírása.

Feladatok: adott fogalmak jelölésére rokon értelmű szavak gyűjtése; adott rokon értelmű szavak közül az ismeretlenek kikeresése és hangulati velejáró szerinti csoportosítása / a szóhangulat a következő anyag! / és melléknevek képzése tulajdonnevekből.

Első rátekintésre is világos, hogy a nyelvtani, nyelvhelyességi és helyesírási ismeretek összefüggének egymással, de ezeknek a fogalmazástani ismeretekhez nem sok közük van. Az viszont még kevésbé világos a tanulók előtt, hogy miért lesz most fogalmazástani kategóriává a rokon értelmű szavak fogalma, hiszen az általános iskolában ezzel is a nyelvtanban találkoztak. Fekete Miklós az Útmutatóban azt az instrukciót adja a tanárnak, hogy a számonkérés során összefüggő feleletet csak a fogalmazástani ismeretekből kérjen, a többiből csak kérdéseket tegyen fel, avagy gyakorlatban kérje számon őket. Tehát még így módon is elkülönítteti egymástól a lényegében egy tudományághoz tartozó ismereteket, ami semmiképpen sem természetes, ezért zavart is kelt.

De nézzünk további példákat!

A 12-13. óra anyaga fogalmazástanból a szóhangulat. Az anyaghoz adott vázlat így hangzik:

1. A szóhangulat
2. Mitől függ az egyes szavak hangulati velejárója?
  - a/ A jelentéstől
  - b/ A hangulattól
  - c/ A szó használatának gyakoriságától
  - d/ A szóhoz kapcsolódó emlékektől /ún. képzetektől/
3. A szóhangulat megérzése egyénenként különböző
4. A szavak hangulati velejárójának szerepe a fogalmazásban.

A nyelvtani ismeretek közt a magánhangzókról, a nyelvhelyességek közt a helyes kiejtés szerepéről, a helyesírási ismeretek közt pedig a magánhangzók írásáról van szó.

Nehézséget okoz, hogy ez az egységes anyagot hogyan válasszuk ketté. Az ~~Utmutató~~ szerint ugyanis minden órán kell fogalmazástani, nyelvtani, nyelvhelyességi és helyesírási ismeretekkel foglalkozni. Itt azonban még csupán ez a nehézség, hisz a nyújtott ismeret világos, az ismeretnyújtás menete is logikus /bár a 2. vázlatponton belül úgy tűnik, hogy a fogalmat önmagával akarja magyarázni: "Mitől függ az egyes szavak hangulati velejárója?"...\*b/ A hangulattól"/ A példák is megfelelőek.

A nehézség fokozódik, amikor a következő két óras "egység" jön sorra. A 14-15 órán fogalmazási ismeretek címen a hangulatfestő szavakkal kell foglalkozni. A vázlat ehhez:

1. A szavak többségében a hangulat igazodik a jelentéshez, hangalakhoz.
2. A hangulatfestő szavakban a hangalak igazodik a jelentéssel összefüggő hangulathoz.
3. A hangulatfestő szók elhatárolása a hangutánzó szóktól.

Ehhez kapcsolódik nyelvtanból a mássalhangzók

ismertetése, nyelvhelyességi tudnivalók közt a más-salhangzók kiejtésével összefüggő nyelvhelyességi problémák /modorosság stb./, helyesírási tudnivalók közt a mássalhangzók írásának szabályai.

Itt a kettéosztás nehézsége mellett a következő problémák adódnak:

Az előző egységben megállapította a tankönyv, hogy a szó hangulati velejárójának megérzése egyénenként különböző, azaz szubjektív, ebben a részben mégis valami nyelvileg objektív mértéket kíván megállapítani: "A hangulatfestő szavakban a hangalak igazodik a jelentéssel összefüggő hangulathoz." - A hangalak objektív tényező, a amihez ez igazodik /hangulat/, annak is kell objektivitással rendelkeznie. Másrészt azért is van objektivitása a hangulatnak, mert összefügg a másik objektív tényezővel, a jelentéssel. Ezt is a tankönyv állapítja meg. A gondolkodó gyerekek ezek után azt mondja: vagy van szóhangulat, és akkor azt mindenki megérzi, hiszen a hangulatfestő szavakban a hangalak is a hangulathoz igazodik, vagy a különböző egyének szubjektív megérzésétől függ a szóhangulat, és akkor nincsenek hangulatfestő szavak, amelyeknek hangalakja a hangulathoz igazodik. - Öröm a tanárnak, ha vannak /még ha szélsőségekben is/ gondolkodó tanítványai, de nem jelent örömet az olyan tankönyv, amely ilyen kellemetlen helyzeteket teremt.

De mielőtt e tankönyv erőnyeit és hibáit összesíteni kívánnók, találomra lapozzuk fel az "Egy teljes mondanivaló nyelvi kifejezése" c. fejezetet. Ilyen címek következnek egymás után a fogalmazástani ismeretek között: "A mondat mint egy teljes mondanivaló nyelvi kifejezése", "Tőmondat - változatok egy-egy mondanivaló kifejezésére", "Hogyan fűzzük a szókát mondatná?" /E fejezet "fogalmazástani" ismeretei után a "Nyelvtani ismeretek" c. rész az alanyi igeragozással foglalkozik/, "A

tárggyal bővített mondat a mondanivaló kifejezésében",  
"A határozóval bővített mondat a mondanivaló kifejezésében" stílt.

Vizsgáljuk meg pl. a 36. óra anyagát!

Fogalmazástani ismeretek: "A tárggyal bővített mondat a mondanivaló kifejezésében.

Vázlat:

- 1/ A nyelvtani tárgy a mondanivaló kifejezésében
- 2/ A tárgy mint kiegészítő
- 3/ A tárgy mint a mondat jelentésének fő hordozója
- 4/ A tárggyal bővített mondat teljesebben fejezi ki a mondanivalót."

Az anyag "Nyelvtani ismeretek" részében is a tárgyról van szó. A "Fogalmazási ismeretek" részében a vázlat első pontja azt sejteti, hogy itt a tárgy stiláris funkciójáról <sup>mutatja be</sup> lesz szó. Ezzel szemben tisztán grammatikai megállapításokat tartalmaz: a "nyelvtani tárgy" definícióját, valamint azt a megállapítást, hogy csak "cselekvést kifejező, tárgyas ige mellett állhat." A "mondanivaló kifejezésében" vállalt szerepére meg legfőljebb ez a mondat utalna: "A tárgy tehát közvetlenül az állítmány bővitménye, közvetve az egész mondat kiegészítője."

De nem állunk jobban a második vázlatpont kifejtésével sem, mely mindössze néhány példát ~~a~~ ezt a két megállapítást tartalmazza: "A tárgy a mondat jelentését nagymértékben szűkíti, ezzel határozottabbá teszi. A mondanivaló kifejezése ilyen módon pontosabbá válik." De hogy ezek alapján miért kiegészítő a tárgy, ezt nem tudjuk meg; csak sejtjük a tanár is, a tanuló előtt azonban nem világos a tankönyv mondanivalója, de azért ezt a részt meg kell tanulnia és folyamatosan elő kell adnia /az Útmutató kívánalmai szerint/.

A harmadik vázlatpont kidolgozásában két példa



/"Add ki a jussomat: pénzt, paripát, fegyvert..." és Ady: "A halál rokona" negyedik versszaka/ után ezek a megállapítások olvashatók: "Ezekben a mondatokban a tárgy több, mint kiegészítő, amely szűkíti és ezzel határozottabbá teszi a mondat jelentését. Egyes mondatokban tehát a tárgy a mondat jelentésének fő hordozója lehet." /Az utóbbi mondat vastagon szedve./ - Szerény véleményem szerint érdekesebb lett volna az első példa nyomán /ha már fogalmazástani ismeretekről beszélünk/ a felsorolás stiláris értékéről szólni /igaz, nagyobb összefüggésben, függetlenül attól, hogy melyik mondatrész ismétlődik felsorolásszerűen/, az Ady-idézet tárgyainak viszont a hangulati hatását lett volna érdekesebb megvizsgálni /"Szeretem az elutazókat, Sírókat és fölérredőket, S. dér-esős, hideg hajnalon A mezőket."/, hisz itt /az Arany-idézettel szemben/ a felsorolásban szereplő tárgyak nem a felsorolás első tagjának fogalmi tartalmát részletezik, hanem további, egymástól meglehetősen távol álló fogalmakat jelölnek, de ez az - általános grammatikai szabályoknak ellentmondó - kapcsolás váltja ki az olvasóban azt a melankolikus hangulatot, ami a vers fő mondanivalója. /Arról nem is szólva, hogy a 3-4 sorban - ellentétben a tankönyv megállapításával - nem is a tárgy "a mondat jelentésének fő hordozója", hanem a határozó a jelzőivel!/.

A kidolgozás 4. pontja az előzőek összesítését adja. Új megállapítása összesen ennyi van: "A tárggyal bővített mondat kifejezőképessége a főmondatéhoz viszonyítva lényegesen nagyobb."

E "fogalmazástani" eszmefuttatás után a nyelvtani ismeretek között már nem definiálja a tárgyat /hiszen a "nyelvtani tárgyat" már a fogalmazástani ismeretek tálalása előtt meghatározta/, hanem azt közli, hogy milyen kérdésekkel lehet megtalálni a mondatban, mi a jelölt és a jelöletlen, a ha-

tározott és a határozatlan tárgy.

Az történt tehát, hogy a tárgyra vonatkozó nyelvtani ismeretek közül kiemelt egy párat a "fogalmazástaniak" közé, hogy a könyv koncepciója ne szenvedjen csorbát, azután a - némi stiláris igénnyel beiktatott irodalmi példák után - nyelvtani ismeretek címen folytatja a nyelvi tény ismertetését.

Erőltetett ez a koncepció mindenképpen. És ilyen munkával telik el egy esztendő anélkül, hogy a tanulók összefüggő fogalmazást írnának. Ez azt eredményezi, hogy az általános iskolában tanult szerkesztéstani és stilisztikai ismeretek feledésbe mennek vagy legalább is elhomályosulnak; a kialakult vagy a kialakulóban volt készségek, képességek visszafejlődnek - ha a tanár az Útmutató kívánalmai szerint tanítja a tankönyvet.

Mi következik ebből a tanárok gyakorlati munkája során? -

Van, aki mindenben igyekszik követni a tankönyvet; ez azon bosszankodik, hogy tanítványai nem képesek értelmesen /vagy egyáltalán/ elsajátítani az anyagot, összekeverik az egyes anyagrészeket és így tovább. Gyakran gondot okoz neki a feladatok kiválogatása, hiszen igen sok olyan feladatot jelöl meg a tankönyv, amelyben hibás szöveget kell a tanulónak javítania. Tanítványai viszont a javítás ellenére is a hibás kifejezéseket jegyzik meg és használják, hiszen a könyvben szereplő "lasztis srác", "állati klassz", "flegma pók", "átverte a halfját", "ült a gól a pipában" stb. számukra érdekesebb a megfelelő helyes kifejezéseknél.

Vannak, akik különböző módon igyekeznek áthidalni a nehézségeket. Az egyik tanár hihetetlenül sok időt és energiát öl bele, hogy minden anyaghoz bőségesen gyűjtsön irodalmi szemelvényeket, s ezekből induktíve vezessen le a tankönyv anyagához kapcsolható stilisztikai ismereteket, emellett bőséges

gyakorlást végeztet. A másik tanít külön nyelvtani órákon rendszeres leíró nyelvtant, s a tankönyv fogalmazástani ismereteit csak érinti. E két szélsőséges megoldás között természetesen sok egyéb változattal találkozunk, az eredmény azonban egészében messze áll a tantervi célok közt megszabottaktól.

A második anyag már sokkal sikerültebb a fogalmazástanítás szempontjából. Ad általános szerkesztéstani ismereteket, majd rátér az "egyszerű, gyakorlati írásművek készítésé"-re, gyakorlati alapon.

Ezeket az írásműveket ilyen műfaji csoportosításban gyakoroltatja:

Elbeszélés. - Ide kapcsolja az önéletrajzot és az ügyiratok közül a jelentést, a bizonyítványt, a nyugtát és az ellennyugtát, az elismervényt, a kötelezvényt, valamint a meghatalmazást.

Leírás. - Itt szerepel a tárgyraajz, a tájleírás, a jellemrajz, az életkép, a jegyzőkönyv, a magán- és az üzleti levél, a meghívó, a távirat és a postai űrlapok kitöltése.

Fejtegetés. - Ide hozzá a bírálatot és az önbírálatot, az ügyiratok közül a kérvényt és a szerződést, az olvasó cikkét az időszaki sajtóban, a kiselőadást és végül a felszólalást.

Ez a rendszer /a kissé természetellenes műfaji csoportosítása ellenére is/ módot ad a gyakorlati fogalmazástanításra, bár a tankönyv a kelleténél erősebben elméleti jellegű. Az anyag eléggé levegős, jól kitölthető a rendszerbe illő témájú gyakorlatokkal. /Ebben a tankönyvben az zavarja leginkább a tanulókat, meg a tanárokat is/, hogy minden lapon több utalás van az első könyv bizonyos fejezetének bizonyos megállapítására. S mivel az első könyv is jelöli az egyes anyagrészeknél az óraszámot, a második könyv hivatkozásai nem cimekkel, hanem ki-

zárólag számokkal történnek./

A nehézségeket látván a felsőbb oktatási vezetők, vitát indítottak a Magyar tanítás c. szak módszertani folyóiratban a technikai fogalmazástan tantervről, de még inkább a tankönyvről. A folyóirat 1960. évi VI. /decemberi/ számában A fogalmazás tanítása a technikumok I. és II. osztályában c. cikkében Becz Lászlóné örömmel üdvözlí az új tantervet: "Az új technikai tanterv végre a tanulók átlagos stílus-készségének reális értékeléséből született azzal a tiszteletre méltó szándékkal, hogy elég időt és módot adjon a nyelvi és irodalmi alapismeretek elsajátíttatására és a kellő készségek kialakítására." Majd megállapítja: "... az új tanterv követése óta lényegesen javult a tanulók szerkesztőkészsége és nyelvtani tudása - vagyis a logikán alapuló készségek - javult a passzív stílusérzék is /az olvasott szövegek stílusértékeinek felismerése/, de keveset fejlődött az aktív stílus-készség akár szóban, akár írásban."

Az új rendszer hibáiról így szól: "... nem lehet annyira egységes anyagot két évre széthúzni, mert az összefüggés megszakad..." "A tanulók .... egy egész tanítási éven át csak addig jutnak el, hogy mondatokat alkotnak, illetve fűznek egymáshoz." - "A két év anyaga oly szervesen függ össze, hogy szétszakítása logikai képtelenség, azonkívül megfosztja a tanulót a képességeihez méltó feladat elvégzésének örömétől.

A hibák: 1/ A rendszerezés erőltetett.

2/ Az elméleti anyag száraz és egyenetlen

3/ A szemléltetés anyaga nagyon szegényes és a tanulók életkorához nem mindig illő."

Azt javasolja, hogy az I. osztályban csak fogalmazást és nyelvtant tanítsunk, a II. osztályban pedig

irodalomelméletet bőséges szemelvényanyaggal.

Madocsai László a folyóiratnak ugyanebben a számában Fogalmazástanítási gondok az ipari technikumokban c. cikkében ezzel a megállapítással indul el: "A fogalmazást nem így kell tanítani." - Lélektanilag indokolja a tantervi anyag felépítésének helytelenségét: "... azon a téves nézeten alapul, hogy a fogalmazás tanításának a legkisebb elemből, a fogalom pontos megjelöléséből kell kiindulnia. A fogalmazás folyamata azonban nem így játszódik le tudatunkban. Az ember nem szavakból rakja össze a mondatokat. A természetes sorrendnek ez a megfordítása aztán oda vezet, hogy tanulóink egy egész éven át alig készítenek összefüggő fogalmazást. Ez bármilyen hihetetlennek és furcsának látszik, mégis így van." - Kifogásolja, hogy a tanterv, illetőleg a tankönyv szerzője irodalmi olvasmányok nélkül képzei el a fogalmazástanítást, mert ezzel két évre "csaknem teljesen lemond az irodalom nagy erkölcsi és világnézeti erejéről." - Elítéli a tankönyv kezdetleges, nem megfelelő példáit, valamint azt, hogy összekapcsol össze nem tartozó részeket. Szintén tesz javaslatot: az I. osztályban irodalmi olvasmányokat kellene tanítani a fogalmazástanítás szempontjainak megfelelő csoportosításban /elbeszélés, leírás, jellemzés, fejtegetés stb./, a II. osztályban pedig elsősorban az irodalomelméleti anyag szemléltetésére összeválogatott olvasmányokat taníttatna. A nyelvtanból az I-II. osztályban rendszerező összefoglalást végeztetne bőséges elemzési gyakorlattal.

#### g/ Fogalmazástanítás a gimnáziumban

A technikum helyzettől talán kissé bővebben foglalkoztam a kelleténél. De szükségesnek látszott a részletesebb elemzés, hiszen ott a tanterv két osztályban fogalmazástanítást írja elő. A gimnáziumban fogalmazástanítást írja elő. A gimnáziumban fogalmazástanítást írja elő.

ziumban a fogalmazástaniítás nem kap ilyen előkelő helyet. Az első osztályban irodalomelméletet tanítanak, a másodiktól kezdve irodalomtörténetet. Az irodalmi művek elemezésekor a kiváló példák sora tá-  
rul a tanulók elé; ha ezeket alaposan megtárgyalják, fejlődik kifejező és szerkesztő készségük egyaránt. Az irodalomelmélet tanítása közben sok alkalom kí-  
nálkozik ~~xxxx~~ fogalmazási gyakorlatok végeztetésére. Ezek aktív fejlesztői a szükséges készségeknek -ké-  
peségeknek. Viszont a tanárok egy része él csak rend-  
szeresen ezekkel a lehetőségekkel, mivel a fogalmazá-  
sok íratására vonatkozó rendelkezés nem készült még.

Az irodalomtörténet tanításához kapcsolható fo-  
galmazási feladatok gyűjteményét megtalálhatja min-  
den magyartanár Lengyel Dénes korábban említett mun-  
kájában. Sokan<sup>x</sup> használják is ezt a gyűjteményt, mások  
egyéni utakon járnak, többé-kevésbé tervszerűen fo-  
galmaztatnak.

Sokkal előnyösebbé ~~x~~ vált a helyzet azóta, amióta  
Szemere Gyula és Szende Aladár nyelvtankönyvét<sup>x</sup> hasz-  
nálják az első és a második osztályban. Ez a tankönyv  
ugyanis igen sok segítséget nyújt a tanulók stílu-  
sának fejlesztéséhez. A nyelvtant nem öncélúan vizs-  
gálja, hanem mindig megmutatja a nyelvi jelenségek  
stilisztikai szerepét is. És ami még sokkal haszno-  
sabb; igen sok gyakorlatot, feladatot ad az egyes  
anyagegységekhez. Ezek között bőségesen található  
a nyelvi jelenség rögzítésére, gyakorlati alkalmazá-  
sára szolgáló feladat, de számos stílusfejlesztő  
gyakorlat is. E feladatok nagy száma /anyagegysé-  
genként 20-28! /lehetővé teszi, hogy közülük többet  
az óra gyakorló részében oldjanak meg /ezzel szer-  
vezetten biztosítja az önálló megoldások előkészí-  
tését/, más részük otthoni feladatnak jelölhető.

<sup>x</sup>Magyar nyelvtan gimnáziumok számára /TK 1960, kísér-  
leti könyv/

Kevés azonban az olyan gyakorlat, amelyet így kezd: "Készítsetek fogalmazást az alábbi témák valamelyikéről...", és ezek sem rendszeresen jelennek meg. Más szóval: rész-feladatokat nagy számban ad; ezek segítségével a kifejező és a helyesírási készség, a logikus gondolkodás képessége nagyon jól fejleszthető, de összefüggő fogalmazáshoz alig ad témát. Nem szabad ezt hibájául felrónunk: nyelvtankönyv, amelynek a feladata az, hogy a nyelvtani ismeretek elsajátíttatásához adjon segítséget. Ezt a feladatát sokkal tökéletesebben oldja meg bármely elődjénél, és felülmúlja őket abban is, hogy a nyelvtanhoz kapcsolva ad stilisztikai ismereteket. E könyv bevezetésével nagy lépést tett előre a gimnáziumi nyelv- és stílustanítás.

Az a baj inkább, hogy nem egységesen, a magyartanítás minden ~~területén~~ munkaterületén egyidejűleg történik ilyenfajta előrelépés: a rendszeres fogalmazás-tanítás még mindig nem valósult meg a gimnáziumban. Rendszerének, módszerének kidolgozása, a tanítására vonatkozó utasítások kiadása még mindig késik.

### I II.

#### A fogalmazástanítás főbb irányai; célok, feladatok

1./A középiskolai fogalmazástanítás módszertani kérdéseivel alig egy évszázada foglalkoznak a pedagógiai tudomány művelői. Korábban nem tekintették az anyanyelvi oktatás külön területének, nem fordítottak rá kellő figyelmet. Az oktatás általános rendszeréből, egyes oktatási törvényekből, rendelkezésekből és utasításokból ugyan következtethetünk a régebbi idők fogalmazástanítására, megfelelő forrásmunkák hiányában azonban nem alkothatunk pontos képet róla. Tudjuk, hogy a középkori iskolában nagy gondot fordítottak az egyházi szónokok képzésére, a reformáció korától kezdve hitvitázó szónokokat képeztek. Ennek megfelelően nagy teret kapott az oktatásban a retorika egészen a XIX. század elejéig, sőt még tovább is. Megtanították a növendékeket arra, hogyan lehet a hallgatóság jóindulatát megnyerni a szónoklat bevezetésében, a kifejtendő tételről mi módon kell tájékoztatni és meggyőzni a hallgatókat a tárgyalásban /a korabeli elnevezés szerint a "dereka rész"-ben/; azt is megtanították, hogyan kell tettekre bírni őket. Elsajátították a tanulókkal az érvelés, cáfolás, bizonyítás logikai formáit, közben megtanítottak egy sor sztereotip kifejezést is. A tettekre bírás több fogását is megismertették a leendő szónokokkal.<sup>x</sup>

A felvilágosodás korától kezdve, apolgarosodó ál-

<sup>x</sup>"Tapasztalt szónokok, szónoklattanítók azt tanácsolják, hogy a befejezés legvégén rövid fohászt, imát alkalmazunk. Úgy tekintendő ez az ima a hallgatóság részéről, mint nyilvános fogadástétel az iránt, hogy a bennök támadt lelkeseledést eredmény nélkül ellankadni nem engedik; a szónok részéről mint biztatást az iránt, hogy a jó Isten a buzgó tevékenységet a siker áldásaival jutalmazza."

/Sándor Domokos: "Magyar fogalmazó", Bp, Lampel, 1898. 230. l./



lamok szükségleteinek megfelelően más igények jelennek meg a fogalmazástanításban. Az 1805-ben kiadott második Ratio Educationis például már az oktatás egyik céljául a hivatalnokképzést jelölte meg. Ezért elsősorban ügyiratokat fogalmaztattak az iskolákban. Mind a szónoklat, mind az ügyiratok készítése egy sor állandó formula megtanítását kívánta, s így a tanulók egyénisége erősen háttérbe szorult. Ezeknek a fogalmazásoknak a tanításában nagy szerephez jutott az előkészítés; a tanulóra nemigen hárult más munka, mint az adott formuláknak az egyes helyzetek, alkalmak, célok szerinti tartalommal való kitöltése. Ezeket a fogalmazásokat a legapróbb részletekig előkészítették, így a tanuló szinte semmi önálló munkát sem végzett.

Amennyire az ilyenfajta előkészítés eredményes az ügyiratok készítésének megtanításában, legalább olyan ártalmas az olyan fogalmazások előkészítésében, amelyekben a tanuló egyéniségének: megfigyeléseinek, gondolkodásmódjának, érzelem- és hangulatvilágának kellene megnyilatkoznia. Pedig az előkészítésnek ez a módja lassan a fogalmazástanítás minden területére kiterjedt. Különösen alsó fokon, a népiskolában vált szinte kizárólagossá a kötött fogalmazásnak nevezett irányzat, nemcsak nálunk, hanem külföldön is.

Mi a lényege ?

Hívei azt tűzték célul, hogy tanítványaik hibátlan dolgozatokat írjanak tartalmi, helyesírási és stilisztikai szempontból egyaránt. Sőt a kifogástalan külső alakot is döntő kelléknek tartották. Ezt a célt pedig csak úgy érhetnék el, ha a fogalmazásokat nagyon alaposan előkészítették. Az előkészítés során figyelmük minden apró részletre kiterjedt. - Helyes, ha a fogalmazás előkészítése<sup>kor</sup> során a tanító gondolatokat ébreszt a tanulóknak a témáról. De a kötött fogalmazások íratásakor ezen messze túlmentek. Megbeszélték a témához tartozó anyagot, a szerkezeti elrendezést, továbbá közösen fogalmaztak meg minden mondatot, ezeket kórusban és egyenként is elismételték, majd mondatonként

emlékeztető szavakat írtak a táblára; ezután helyesírási megbeszélés /esetleg gyakorlat is/ következett, s csak mindezek után fogtak a tanulók a "fogalmazás"-hoz.<sup>x</sup>

Ilyen módon a fogalmazás tulajdonképpen másolás: a tanító gondolatainak és kifejezéseinek átvétele. Olyan pedantériával készítették elő ezeket a munkákat, mind nyelvtani, mind stilisztikai, mind helyesírási szempontból, hogy emellett a tartalom elsikkadt.<sup>xx</sup> Az így elkészített munkákban hiba alig akadt, s külsőre is mutatósak a fogalmazások. A hibákat viszont oly módon javították általában, hogy ettől a tanulók még megmaradt önbizalmukat és kedvüket is elvesztették. Így tehát a hibátlanság ára az, hogy háttérbe szorul a tanulók egyénisége, az önálló munkát elveszi kedvüket; a fogalmazást kellemetlen kényszermunkának érzik. Egyéniségük kibontakozása helyett elsorvadnak legszebb törekvéseik. Így minden fogalmazási óra erős depresszió légkörében zajlik le.<sup>xxx</sup> Ennek a módszernek tehát az a legfőbb hibája, hogy nem fogalmazni tanítja meg a tanulókat, hanem idegen gondolatok és kifejezési formák átvételére kényszeríti őket, ezért az állandó gyakorlás mellett is csak egészen csekély, közvetett képesség - készségalkotó hatása van. Így a hibátlan iskolai dolgozatok írói az életben képtelenek a legegyszerűbb írásbeli munkák önálló megfogalmazására is. /Ilyen vonatkozásban -nem túlzással- szinte analfabétáknak nevezhetők./

<sup>x</sup>"Die Aufsätze werden vor allem zu gründlich vorbereitet.... Jeder Satz wird solange unbarmherzig bearbeitet, bis er dem Lehrer passend erscheint. Dann wird dieser mühsam erworbene Satz im Chor und einzeln so lange gesprochen, bis er 'sitzt'." /Paul Reiff: Praktische Kunsterziehung, Leipzig 1910. I. fejt. 3.1./

<sup>xx</sup>"...im gebundenen Aufsatz werden die Fragen der Stilistik, Grammatik, Orthographie und Kalligraphie mit einer solchen Pedanterie gehandhabt, dass der Inhalt darüber ganz zur Nebensache herabsinkt." /Fritz Gansberg: Der freie Aufsatz, Leipzig 1914. 131-32.1./

<sup>xxx</sup>"Das Ende ist - ein schöner Unsinn." /P. Reiff i.m. 3.1./

Századunk elején új irányzat alakul, ki a fogalmazást tanításban. Elsősorban olasz pedagógusok igyekeznek megszabadulni a korábbi depresszív légkörtől. Rájönnek arra, hogy a gyermek jó megfigyelő, és sok megfigyeléssel, benyomással, emlékképpel, élménnyel telve jön már az iskolába. Mindezekre az iskola nélkül tett szert. Ezt a magukkal hozott tartalmat és képességet két fel lehet használni a fogalmazások íratásakor, így kedvvel és önállóan ír a gyermek. A fogalmazások témáit ezért a mindennapi életből és a tanulók egyéni élményeiből veszik, előkészítésül pedig csak az élményt igyekeznek felidézni, hogy ezzel felkeltsék a tanulók közlési vágyát. Ha ez megtörtént, hagyják, hogy szabadon megnyilatkozzék a gyermek lelki világa. Ily módon sok üde, kedves fogalmazás születik; ezekre a német pedagógusok is felfigyelnek. Egyesek ugyan azzal a megjegyzéssel nyugtázzák az olaszok eredményeit, hogy könnyű nekik, mert az olasz klíma eleve derűsebbé formálja az emberek lelkületét, képessé teszi őket a természet szépségeinek, az élet örömeinek derűs élvezetére. Ezért közlékenyebbek, jobb előadók az olasz gyermekek is. De próbálma meg valaki ilyen szabad szólásra bírni a nehézkes, zárkózott német gyermekeket!

Ennek a nézetnek ellenzői is akadnak Németországban. Sok pedagógus támadást kezd a régi módszer ellen, ezek félretesznek minden fenntartást, amellyel mások az Olaszországban megindult új irányzatot fogadják; elvetik a kötött fogalmazás minden elvét és teljes gyakorlatát. Első érvük az olaszok eredményeit kétkedéssel fogadókkal szemben csak ennyi: "Miért ne lehetne nálunk is, ha az olaszoknál eredményes?" - Dr. Lempp a P. Reiff említett munkájához írt előszavában már azzal érvel, hogy az iskola nem öncélú<sup>x</sup>, hanem az a szerepe,

<sup>x</sup> "Nicht der Schule, sondern dem Leben soll die Arbeit der Schule gelten, d.h. sie soll sich nicht selbst genügen sein, sondern soll sich stets als Dienende betrachten, der die hohe Aufgabe gestellt ist, Menschen für das Leben auszurüsten."

hogyan az életre neveljen. Ezért nem szabad az iskolai munka egyetlen részletét sem úgy tekinteni, mint elszigetelt egységet, hanem úgy kell kezelni, mint a tanulók életre nevelését szolgáló eszközt. Ezért a fogalmazástani tanítás sem szakadhat el az élettől. Az élet megkívánja az egyéntől alkotó képességei szabad kibontakoztatását. Ehhez kell a fogalmazásnak is segítséget nyújtania.

Heves harc kezdődik a régi és az új módszer hívei között. /Megjegyezzük, hogy a régi módszert az új, a szabad fogalmazás hívei nevezik először kötött fogalmazástani tanításnak. /A régi módszer hívei általában azzal vádolják az új, a szabad fogalmazás szószólóit, hogy játékká alakítják az iskolai munkát, már pedig az iskolában komoly munkának kell folynia. Az újítók ezzel rögtön azt állítják szembe, hogy a régi fogalmazás hívei mindig akkor emlegetik a komoly munkát, amikor valamilyenféle memóriagyakorlat vagy drill megtartásáról van szó.<sup>x</sup> - A vita élességére jellemző, hogy a szabad fogalmazás apostolai a kötött fogalmazást védelmező szakmunkákat, sőt a kötött fogalmazásokat is egyszerűen a "Schundliterat" /szennyirodalom/ névvel illetik.<sup>xx</sup> Nézzük meg a továbbiakban, hogy a szabad fogalmazással miféle módszertani újítások valósulnak meg; mi az, ami ebből helyes, és mit kell elvetnünk belőle.

Véleményük szerint a tanuló fogalmazás írás közben szabadon alkot, munkájában a gyermek világképe bontakozik ki, amely nem azonos a felnőttekével. Semmiképpen sem szabad azonban emiatt hibásnak nevezni: nem az a feladatunk, hogy megítéljük, hanem az, hogy megértsük. Tanulmányoznunk kell a gyermeket,<sup>xxx</sup> de közben terelgessük is mindig egy bizonyos irányba. Nem szabad

<sup>x</sup>"Mit dem Worte 'ernste Arbeit' wird immer nur operiert, wenn es sich um die Erhaltung irgendwelcher Drillübungen und Gedächtnisleistungen handelt." /Gansberg i.m. 131. l. /

<sup>xx</sup>Lásd Jensen-Lampszus: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat /Hamburg 1910. /

<sup>xxx</sup>Ez az elgondolás nem a fogalmazástani tanításban jelentkezik először: az általános pedagógiából jól ismert a gyermektanulmány /pedológia/ irányzata.

azonban a hibákat minduntalan jelezniünk, mert ez elveszi a gyermek kedvét. Különben is: micsoda nevetséges dolog hibátlanságot emlegetni ott, ahol gyerekekről van szó! <sup>x</sup> S ahogy tartalmi szempontból nem lehet hibátlanságra törekedni, épp oly kevésbé követelhető meg, hogy a dolgozat nyelvtani és helyesírási szempontból hibátlan legyen. Itt is csak általános ítéletre kell szorítkoznia a pedagógusnak. Ez az általános ítélet legyen mentes minden kényszerítő /drill/ jellegtől; mégis arra készíteti a tanulót, hogy újból átnézze munkáját. Ha a nevelő megjegyzése mindig egy határozott irányba /hibára/ mutat, akkor mindeféle hiba sorra kerül egyszer, s ez biztosítja a hibák megszüntetését. Ezért a piros tintát száműzni kell a fogalmazások javításából. <sup>xx</sup> Egyesek még tovább mennek. Azt állítják, hogy a kifejezőkészséget sem szabad befolyásolni, tehát nem szabad semmiféle szó- és kifejezésgyűjtő munkát végeztetni, nem szabad a helytelen kifejezéseket, szavakat javítani a dolgozatban, nehogy a legkisebb kényszerítő hatás érje az "alkotó tanulót". <sup>xxx</sup>

Egy szempontból helyes ez az elgondolás: ne legyen a pedagógus örökösen hibák után nyomozó, hibákra vadászó "közeg", mert ha ez az alapvető magatartása, esetleg a fogalmazások érdemeit nem is veszi észre. De ha figyelmen kívül hagyja a hibákat, ha csak általánosságban szól róluk, az egyes tanulók csak ritkán ismernek rá egyéni hibáikra. S akkor mi biztosítja fejlődésüket? -Az előkészítés? De hisz az sem áll másból a szabad fogalmazás rendszerében, mint egyes élmények felidézéséből, s aztán önállóan alkot a gyermek. Ön-fejlődésében

<sup>x</sup>"Die Fehlerlosigkeit! Welch ein lächerlicher Begriff, wo es um Menschen, um Kinder Handelt! - Wir unterlassen es ja gewiss nicht, die Kinder gelegentlich auf ihre Fehler aufmerksam zu machen." /F. Gansberg i. m. 141. l./

<sup>xx</sup>"Das ist geradezu der Angelpunkt in der ganzen heutigen Aufsatzbewegung: dass die rote Tinte aus den Sätzen der Kinder Herausbleibt! Wer sich zu diesem Standpunkt nicht aufschwingen kann, der wird immer verurteilt sein, niederes Handwerk zu treiben." /F. Gansberg i. m. 146. l./

<sup>xxx</sup>"Ein guter Gedanke in einem nicht ganz einwandfreien Kleid ist sicherlich mehr wert, als ein Unsinn im Paradeanzug." /P. Reiff i. m. 22. l./

azonban sok segítségre, javítgatásra van szüksége, s  
eközben szükségszerűen kell alkalmazni bizonyos fi-  
gyelmeztető - kényszerítő eszközöket ~~ix~~ /ilyen a dol-  
gozatban a tanári javítás is/, mert a gyermek kedve,  
hajlama önmagában nem biztosítja a ~~fejldését~~ helyes  
irányú fejlődést. A javításban úgy kell emlékeztetnünk  
a tanulókat hibáikra, hogy ezzel a hibák későbbi kerü-  
lésére serkentsük őket. Az aprólékos javítás megfonto-  
landó ott, ahol a tanuló egyénisége nyilatkozik meg, de  
elkerülhetetlen az olyan munkában, amelyben automatiz-  
musok, szinte motorikus készségek kialakítása szükséges.  
Jórészt ilyen terület a helyesírás: a megértés, a sza-  
bály elsajátíttatása után addig kell gyakoroltatnunk  
/s közben javítanunk/, amíg úgy nem megy, hogy a fogal-  
mazások írása közben a tanulónak csak minimális fi-  
gyelmet kell rá fordítania.

Helyeselhető a szabadfogalmazás híveinek felfo-  
gásában az a felismerés, hogy a gyermek megfigyelő ké-  
pessége az iskolába lépéskor már meglehetősen fejlett; ~~képe~~  
képes a természet szépségeit, jelenségeit felfogni, él-  
vezni s a benyomásokról számot adni. Nem kell tehát  
úgy tanítani a fogalmazást, mintha a tanuló nem lenne  
semmire sem önállóan képes.<sup>x</sup> - Igen jó hatással volt a  
fogalmazástanításra az a törekvésük, hogy az eddigi  
mesterkéltséget, a tanulók világától távol álló témák he-  
lyett a természetből, a mindennapi életből vett témá-  
kat dolgoztattak fel. De túlzásba estek, amikor azt  
hirdették, hogy a fejlődésnek az a legfőbb biztosíté-  
ka, ha a tanuló a maga egyéni útjait járhatja.<sup>xx</sup>

Egyeseknél a túlzások csak az új módszer ered-  
ményei által kiváltott lekesedésből fakadnak, másoknál  
viszont már célzatosan jellennek meg, mint például  
O. Karstädtnél, aki korábbi, a szabadfogalmazásról szó-

<sup>x</sup>"Das Kind ist ursprünglich für die Natur nicht blind  
und nicht taub, ...sobald ihn der Lehrer als ein Ge-  
fäß betrachtet, das er mit Weisheit zu füllen hat, fängt  
das Kind an, stumpf zu werden." /P.Reiff i.m. 6.1./

<sup>xx</sup>"Es eröffnet sich ein weites, fruchtbares Feld für  
den Aufsatzunterricht, welches noch erweitert wird, so-  
bald wir das Kind ganz seine eigenen Wege gehen las-  
sen." /P.Reiff i.m. 15.1./

ló munkájához<sup>x</sup> kiegészítő tanulmányt ír /maga nevezi "Ergänzungswerk"-nek/ "Kinderaug' und Kinderaufsatz im Weltkrieg" /Leipzig, 1916./ címmel. E vaskos kötet előszavában olvashatjuk, hogy a világháború még aligha lesz a végső harc, de a fogalmazástanítás kis háborújában gyors döntést hoz, amely a kötött fogalmazásnak végleges vereségét jelenti.<sup>xx</sup>

Hogyan kívánja a végső csapást mérni a kötött fogalmazásra?

A régi fogalmazástanítást azért támadja, mert ~~ke~~ idegen gondolatok átvételére készíti a gyermeket, de még a megszövegezés munkáját ~~sem~~ hagyja a gyerekekre. Ezzel szemben a szabad fogalmazásban személyes élményét egyéni formában írja le a tanuló. Szabadságot kap tehát a tartalom és a forma vonatkozásában egyaránt. Mivel napjaink /1916!/ valósága a háború, és befejezése után is hatni fog még évtizedekig, a tanulóknak is legközvetlenebb élményét jelenti. A háborús élménydolgozatok sikere ezért beszédes bizonyítéka a szabadfogalmazás előnyeinek.

Különbséget tesz testi és lelki élmény között. Testi élménynek nevezi a háborúnak azokat a hatásait, amelyeket a tanuló mindennap érez. De mindez nagyon kevés. Szükség van lelki élményekre.<sup>xxx</sup> Leleki élménynek pedig az, ha más, idegen lelki tartalmat "él át" a tanuló; ez az átélés előfeltétele minde, önálló szellemi tevékenységnek. Ez a lelki látás és ennek egyéni eszközökkel történő nyelvi ábrázolása a lényege a szabadfogalmazásnak.<sup>xxxx</sup>

x "Freie Aufsätze aus Erfahrung und Unterricht" /Leipzig. Első kiadásának idejét ne sikerült kiderítenem: 8. kiad.: 1930./

xx "Das Weltringen mag noch nicht der Endkampf... dem Aufsatz-Kleinkrieg wird er eine schnelle Entscheidung bringen, dem nur gebundenen Aufsatz eine letzte, endgültige Niederlage bereiten." /i.m. 2.1./

xxx "Aber was bedeutet das armselige kleine Einzelerleben? Leiblich sehen die Kinder nur ein Tröpfchen vom Weltmeere des Kriegsgeschehens-sollten wir die Bespiegelung in diesem Tropfen alles Darstellens Ende sein lassen?" /4.1./

xxxx "Das geistige Sehen und die sprachliche Darstellung mit eigenen Hilfsmitteln i... ist das Wesen des freien Aufsatzes." /5.1./

Azzal azonban, hogy fogalmazási témának veszi a mások lelki tartalmának az átélését /nevezzük ezt talán másodlagos vagy közvetett élménynek/, eltér a szabályfogalmazásról korábban kialakult nézettől, így kénytelen a fogalmazások közt új felosztást is alkalmazni. Két csoportot különböztet meg: személyes és tudományos fogalmazásokat. A személyes fogalmazások kifejezéssel a Gansberg, Reiff és társaik felfogása szerinti élménydolgozatokat illeti, míg tudományosnak nevezi a "lelkileg átélt" /"geistig erlebte"/ témák megfogalmazását. Ezekre vonatkozóan a továbbiakban kifejti, hogy minden tantárgy ismeretanyaga lehet a tudományos fogalmazások témája, főként a történelemé. Címket is ad: "Németország a világháborúban Schleswig-Holstein nélkül", "Hagyan segít az 1864-i győzelem a világháborút megnyerni?", "Dánia semlegességének előnyei és hátrányai", "Ha Görögország is éppúgy semleges lenne, mint Dánia" stb. Ilyen témák kidolgoztatását a 13-14 éves kortól tanácsolja. De maga sokkal korábban is írat ilyeneket, mégpedig a gyermeklélektani kísérletek segítségével. Kérdéssorozatot állítottak össze a különböző korú és nemű gyermekeknek. A válaszok feldolgozása után néhány kérdés alapján "tudományos" fogalmazásokat íratott.<sup>x</sup> Tanulságos lehet talán a legáltalánosabb kérdéssort itt feljegyeznünk:

1. Mi tetszett neked legjobban a háború eddigi eredményei közül? - Miért?
2. Miért folyik most háború?
3. Mit tennél legszívesebben a háborúban?
4. Szoktatok háborúsdit játszani? - Hogyan?
5. Tettetek valamit a harcoló katonákért vagy családjukért? - Mit?
6. Szeretitek a háborút? - Miért?
7. Hogyan fog végződni a háború? - Miért?

<sup>x</sup>Budapesti gyermekeknek is tettek fel ilyen kérdéseket; nincs tudomásom róla, hogy a válaszokat a magyarországi fogalmazástanításban szervesen felhasználták volna. Karstädt a budapesti anyagot is feldolgozta.



Ezt a kérdéssort adta fel népiskolai V. osztályos leányoknak és fiúknak.

Az 1. kérdésre adott válaszok a háború valamely győztes csatáját jelölték meg. - A 2. kérdésre 41 % a trónörökös meggyilkolását, ~~22x%~~ jelölte a háború okául, 22 % azt felelte, hogy a népek nincsenek egy nézeten, 37 % szerint " az ellenség győzi Németországot, mert nagyon erős lett". - A 3. kérdésre adott válaszokból az derül ki, <sup>hog</sup> a leányok kötnének, csomagot küldenének a katonáknak, segítenének hozzátartozóiknak. A fiúk részben segíteni óhajtanak a harcosok hozzátartozóin, részben pedig katonáskodni <sup>óhajtanak</sup>. - A 4. kérdésre a leányok többség tagadó, a fiúké igenlő feleletet adott. Az 5. kérdésre is mindenki igenlő választ írt. De a 6. kérdésre mindenki tagadó választ adott. A 7. kérdésre mintegy 40 % azt válaszolta, hogy Németország győzni fog, a többi vagy azt, hogy nem lehet előre tudni, vagy azt, hogy a jó istentől függ a háború kimenetele.

Fogalmazást már csak az első öt kérdés alapján íratott Karstädt. Ezekből következtetéseket vont le könyvének a "Fiúk bátorsága és leányok gondossága" c. fejezetében. A leányok naivabb, de áldozatkészségről tanúskodó fogalmazásainál jobban tetszettek neki a fiúk dolgozatai. Elragadtatással szól arról, hogy milyen elszántság, harciasság, politikai hozzáértés mutatkozik ezekben.<sup>x</sup>

Úgy látszik, a 6. kérdésre adott tagadó válaszok ellenére is sikerült a háború szeretetét a tanulók "lelki élményévé" tenni, mert a "Rohamgyalogság", "A győzelem hangja zeng", "Ha mi katonák lennénk!", "Elsülylyedt egy angol cirkáló", "A mi jó Hindenburgunk" s.t.b. címekkel valóban harcias hangú dolgozatokat írtak a 9-10 éves tanulók is.<sup>xx</sup> Ezek alapján vonja le ezt a ta-

<sup>x</sup> "Daheben höre man die Knaben! Wie das wettert und donnert und schon zum Mittun im Kampfe drängt! Und Wieviel die Jungen schon über den Krieg und die hohe Politik wissen! /37.1./

<sup>xx</sup> Képzeltető, milyen egyéni élmények alapján írták ezeket az élményfogalmazásokat a 9-10 éves gyermekek!

núságot: "Szeretett hazám, nincs mitől félned!" <sup>x</sup>

Ne folytassuk tovább e mű elemzését. Kiséreljük meg összesíteni megállapításainkat!

a/ A szabadfogalmazás híveként támadást intéz a kötött fogalmazás módszere ellen. Azért kárhóztatja /Ganésber<sup>3</sup>hez, Reiffhez és társaikhoz hasonlóan/, mert az gúzsba köti a tanulók egyéniségét, alkotó képességét, mert gátlója minden fejlődésnek.

b/ A korábbi értelmezés szerinti szabadfogalmazások témái mellé felveszi a közvetett élményeket is. A közvetett élmények a tanítótól - tanártól, vagy az iskolai tanulmányokból származnak. E fogalmazások forrása tehát nagyjában azonos a kötött fogalmazásokéval, csupán a feldolgozásmód szabad. Hogy ez a fordulat ne lássék visszakanyarodásnak a régi, kötött fogalmazási módszerhez, megalkotja a "tudományos fogalmazás" elnevezést.

c/ Ezt a visszatérést azzal a szándékkal teszi, hogy a fogalmazástanításban rejlő nevelő hatásokat a háborús célok szolgálatába állítsa. Ebben a törekvésében odáig megy, hogy már az elemi iskola I. osztályában írat ilyen dolgozatokat, nem törődve azzal, hogy ~~azek~~ az elsős gyermekek még írni sem tudnak, illetőleg most tanulnak írni. Ezt a nehézséget elintézi egy tanáccsal: nem kell a betűhibákat sem javítani. <sup>xx</sup>

d/ A fogalmazás szabadságát ezután már elsősorban a megformálásra korlátozza. <sup>xxx</sup>

<sup>x</sup> "Die Hauptsache ist ihnen Siegen, das Wort Friede und Kriegsende kommt kaum vor, so stark drängen die Vorstellungen vom Kampf und Sieg alles andere zurück: Lieb Vaterland, magst ruhig sein!" /38.1./

<sup>xx</sup> "...sind die Aufsätzchen der Kleinen nicht nur Wörtlich, sondern auch buchstäblich unverbessert veröffentlicht worden." /4.1./

<sup>x</sup> "Der freie Aufsatz ist kein Stoffkreis-, sondern ein Darstellungsgrundsatz." /Vastagon szedve a 4. lapon./

Karstädt e munkájával szinte utat mutatott arra, hogyan lehet a fogalmazástaniítást az aktuális politikai célkitűzések szolgálatába állítani. A két világháború közti Németországban -különösen Hitler uralomra jutása után- bőségesen éltek is ezzel a lehetőséggel.

De nézzük meg, mi volt a helyzet Magyarországon!

Mintha tudomásuk sem lenne a magyar pedagógusoknak arról a nagy harcról, amely külföldön, főleg Németországban dúlt a fogalmazástaniítás módszertani és elvi kérdései körül. Néhány nagyobb igényű munka megjelent nálunk is, de meglehetősen szegény a magyar szakirodalom.<sup>x</sup> Három szakdidaktikai munkát vizsgáljunk meg kissé közelebbről!

Sándor Domokos "Magyar fogalmazó"-ja, amelyet "Gyakorlati útmutatás"-nak szánt "tanítónövendékek és néptanítók számára" /Bp. Franklin, 1898./, igen alapos munka. Könyvének beosztása: Közéleti fogalmazványok, Ügyiratok, Leíró, elbeszélő, értekező fogalmazványok, Szónoki kísérletek. Tulajdonképpen nem a fogalmazástaniítás módszertanával foglalkozik, hanem a tanítójelölteknek és a néptanítóknak ad a mindennapi munkájukban szükséges írásművek megszerkesztéséhez formai utasításokat, valamint mintákat. Azokat a fogalmazási formulákat gyűjti össze, amelyeket az évszázados gyakorlat és a hagyomány kialakított.

Kollányi Ödön: Segédkönyv a fogalmazás tanításához /Tapolca, 1913./ c. munkája szintén nem elvi kérdésekkel foglalkozik. Bevezetőjében örömet fejezi ki amiatt, hogy a korábban kizárólag a nyelvtanra szorított anyanyelvi oktatás lassan "kiterjeszkedett az olvasmánytárgyalásra. De még csak most vagyunk ott, hogy a középfokú iskolákban a magyar nyelvi oktatásnak harmadik ága, a fogalmazás tanítása már az első osztályoktól kezdve polgárjogot nyert idősebb testvérei mellett." /5.1./ - Módszertani szempontból mindössze

<sup>x</sup>Weszely Ödön a Dénes-Vikár-Abonyi: A fogalmazás tanításának vezérkönyve /Bp, 1919./ c. munka előszavában írja: "A mi irodalmunk ilyen munkákban nagyon szegény."

ilyen útbaigazításokat ad: "Kellő nyugalomra és időre van szükség. Szoktassuk őket ahhoz, hogy előbb 10-15 percig gondolkozzanak a tárgy felett s csak azután kezdjék az írást." /5.1./ A szabadfogalmazás híveinek hatása érzik a következő tanácsán: "Ne írassunk sok egyforma természetű dolgozatot. Sőt ~~mánél~~ nagyobb területről válogassuk a témákat. Csak arra ügyeljünk, hogy eközben a gyermek előtt többé, kevésbé ismeretlen területre ne kerüljünk." /7.1./- A tanulók érdeklődésének felkeltésére ajánlja, hogy képek alapján fogalmaztassanak a tanárok: "A képek gondolatokat, érzelmeket mozgatnak meg a gyermekben anélkül, hogy mi beavatkoznánk a dologba. Ha most már a gondolatokat és érzelmeket elfogadható formában kifejezik, a feladatot megoldották." /7.1./

Nem beszél ugyan sehol a tanulók alkotó képességeinek egyéniségének szabad érvényesítéséről, gyakorlatában azonban ilyen szándék érződik, amikor a gyermeki fantáziára hagyja itt-ott a fogalmazást. Eseményt ábrázoló kép bemutatása után például nemcsak azt kívánja meg, hogy a képen látható eseményt írják le a tanulók, hanem azt is, hogy alkossanak hozzá képzeletből előzményt és folytatást is. Ugyanakkor erősen helyt ad a korábbi gyakorlatból jól ismert reprodukтив és átalakító dolgozatoknak is.

Kulcsár Gyula "Vezérkönyvecske a fogalmazásnak alsó fokon /középisk. I-IV. oszt./ való tanításához dolgozatpéldákkal" /Nagykanizsa, 1914./ c. munkája azt mutatja be, hogyan lehet a "régi lekletlen eljárás" helyett eredményesen a tanulók stílusát fejleszteni. Egész munkája a mondatátalakítások és mondatbővítések, valamint szókinésgyarapító gyakorlatok példatára. Elvi alapon nem tárgyal semmit, gyakorlati útmutatásai azonban kétségtelenül előbbre vitték a fogalmazástanítás ügyét.

Határozottan nem száll vitába a két utóbbi mű szerzője sem a régi, hivatalos fogalmazástanítási módszerrel, de célozgatnak elavult voltára. Munkájuk gyakorlati része pedig azt a törekvést mutatja, hogy valamiképpen szeretnék kitágítani az utasítások szabta szűk keretet, hogy szabadulni óhajtanak a hivatalos, lelketlen szellemtől a fogalmazástanításban.

Nem árt itt felidéznünk, mit tartalmaz az Utasítás /1909./ a középiskola I-IV. osztályának fogalmazásairól.

I.o.: Helyesírási és nyelvtani gyakorlatok tollba-  
mondás alapján. "Szerkeszthetők az olvasmány  
alján egyszerűbb mondatok is."

II.o.: "...a tanár az olvasmányból folyólag kérdé-  
seket állapít meg, amelyekre a tanulók önál-  
lóan felelnek."

III.o.: "Közös, jól megejtett szemlélet útján kised  
leírásokat, az olvasmány vagy a tanár elmon-  
dása ~~alapján~~ után kicsiny elbeszéléseket ké-  
szíteni."

IV.o.: Közös élmény elmondása.

Hogy ez a keret nagyon szűkös, mondanunk sem kell. Ez ~~ért~~ érzik a pedagógusok, de vitába szállni csak a legóvatosabb formában mernek vele. Jól mutatják ezt a /talán szervilizmusból fakadó?/ óvatosságot Wigand Jánosnak a székesfehérvári tankerület tanáregyesületi gyűlésén 1912-ben elhangzott szavai: "Nem kell megvesztegetve lennünk a Reiff- féle gyűjtemény tetszetős mutatványai által, hogy az utasításoknak az írásbeli feladatai közé vont határait határozottan mereveknek tart-  
suk. De hiszen maguk az utasítások sem barátjai a dogmatikus merevségnek s így nem vétünk szellemük ellen, ha megengedjük, sőt javasoljuk, hogy az alsó három osztályban a magyar nyelvi írásbeli feladatoknál minde-  
nütt a rákövetkező osztályoknak szóló utasítás is szem előtt tartandó!" /OKTK XLV. évf. 1911-12. 964.1./

Az alsó négy osztályra kiszabott hivatalos követelmények tehát egyrészt teljes kötöttséget jelentettek, másrészt mélyen alatta maradtak a 10-14 éves korú tanulók szellemi színvonalának és érdeklődésének.

Az 1911-12. tanévben a felsőbb gimnáziumi osztályokban /V-VIII./ íratott dolgozatok statisztikai feldolgozása alapján Tettamanti Béla A felsőbb osztályok dolgozatainak tárgyköre /OKTK XLVI. 1912-13, 730-38.1./ című cikkében azt állapítja meg, hogy ezek meg maximális, sőt megvalósíthatatlan követelményekete támasztanak különösen az V. osztályos tanulókkal szemben. Itt ugyanis stilisztikai, retorikai, poétikai elméleti kérdések fejtegetését, irodalmi művek egybevetését, általános erkölcsi igazságok, életbölcseleti axiómák kifejtését kívánják meg a tanulóktól. E feladatokban nem egyéni gondolataikat írják le a tanulók /hisz ilyen e témákról még alig lehet/, hanem a tanár szavait másolják. Többek között nevelési szempontból kifogásolja ezt az eljárást: "Ne feledjük el, hogy a munka szeretetével való nevelésnél igen hatalmas tényező a feladat természetében rejlő vonzóerő. Oly feladatoknál, mely legjobban esetben a tanár tájékoztató szavainak reprodukálása, ez a hatalmas tényező hiányzik. A diák kedvetlenül dolgozik, lélektelen munkát végez és az eredmény siralmas, a hatás pedig maradandóan kellemetlen lesz rá nézve." /I.h. 737.1./

Kettősséget mutat tehát a középiskolai fogalmazóstanítás: az alsó osztályokban minimalista, a felsőbbekben pedig maximalista. Azért kell ezt kiemelnünk, mert a későbbi időkben is jellemzi e kettősség középiskolai fogalmazóstanításunkat. /Sőt, bizonyos fokig ma is ez a helyzet./

Vizsgálódásaink eredményeit így összegezhetnők: a hivatalos oktatási szervek intézkedéseit nem vezérli átgondolt koncepció, csupán a kötött fogalmazás szelleme érezhető rajtuk. A gyakorló pedagógusok

pedig nem mernek olyan határozott /túlzásai ellenére is sok szempontból helyes/ módon fellépni a hivatalos rendelkezések által megszabott módszerrel szemben, mint például a német pedagógusok egy része.

Az elemi és polgári iskolai fogalmazástanításban lassan mégis érvényesülnek az új elgondolások.

Az 1919-ben jelent meg Dénes Sándor, Vikár Kálmán és Abonyi Ármin munkája, A fogalmazás tanításának vezérkönyve<sup>x</sup>. A három szerző azt a célt tűzi a fogalmazástanítás elé, hogy szoktassa a tanulókat logikus gondolkodásra, élénk megfigyelésre, erős ön-bírálatra, hogy fejlessze a tanulóban szunnyadó írói készséget. E célok elérésére tervszerű munkát~~at~~ ajánlanak. A tervszerűség biztosítására 12 pontban fogalják össze a fogalmazások forrásait. Ezek között találhatók az iskolai élet, a gyermek iskolán kívüli élete, közös élmények, megfigyelések, a külső élet jelenségei, aktualitások. A források felsorokása is ~~jelek~~ <sup>mutatja jelek</sup>, hogy hatott rájuk a szabadfogalmazás elve. De utalások is jelzik ezt. Így például a 31. lapon olvashatjuk: "... száraz, unalmas, lélekölő ne legyen soha a fogalmazási óra." Az is látszik munkájukon, hogy kritikával fogadják az új irányzatot: "Aki divatos jelszavak után indul s kritika nélkül átvesz minden újítást, az gyakran többet árt vele az ügynek, mint amennyit jóhiszeműleg használni akar." /29. l./ - Vitába is szállnak a szabadfogalmazás túlzásaival: "Igazuk van azoknak, akik azt állítják, hogy a gyermek tud írni, mert vannak gondolatai, csak olyan témát kell kiválasztani feldolgozásra, amelyik belőle ezeket a gondolatokat képes kiváltani. Tudnak írni a tanulók sokat, sőt a kelletténél többet is, csak hogy az ilyen írás-kivált ha szabadon engedjük a gyermeket - a legtöbb esetben szertefolyó, pongyola dolgot fog eredmé-

<sup>x</sup>Még 1918-ban került nyomdába, így arról nem ad képet, hogy a Tanácsköztársaság iskolapolitikája adott-e új irányt a fogalmazástanításnak. - A jelek szerint rövid volt az idő ahhoz, hogy ilyen részletkérdésekkel foglalkozzanak. A folyóiratokban nem találtam olyan cikket, amely fogalmazási reform szándékát mutatta volna.

nyezni, ami beszédesen igazolja, hogy a tanító irányító, vezető közredműködésére nagyon is szükség van. Az elrendezés, a tervszerűség, a logikai összefüggések hiánya az, ami az ilyen gyermek-írásokból azonnal szemünkbe ötlük." /29.1./

A külföldi hatások az 1920-as években egyre erősebben érezhetők a magyar fogalmazástanításban is. Így az 1925. évi Népiskolai Tanterv a szabadfogalmazást szentesíti. Ennek a szellemében készül el Háros Antal és Kőrösi Henrik: A magyar fogalmazás kézikönyve /NEV 5., ENY 1927./ c. munkája. Elvszerűen hirdetik a szabadfogalmazásnak azokat a tulzásait, amelyek ellen már vezérkönyvükben Dénes, Vikár és Abonyi felemelték intő szavukat. - Elméletük lényegét mutatssa be néhány idézet munkájukból: "A szabadfogalmazás - és más fogalmazás tulajdonképpen nincs is - maga az eleven élet. A szabadfogalmazásban nem lehet előre megállapított tananyagot feldolgozni. Ekkor nem a tantárgy áll a középpontban, hanem maga a gyermek. A gyermek élményei, fejlettsége, érdeklődésének foka, képzelete, nyelvi készsége. Itt nem kényszeríthetünk ismereteket a gyermekre, hanem a gyermek lelkéből kell kicsalni a szunnyadó képességeket." /6-7.1./ - "Előre megadott szabályokkal a gyermek teremtő erejét lenyűgözzük. Sőt annyira bizonytalanná, bátortalanná tesszük, hogy munkájához hozzá sem mer fogni. Éppen ezért a fogalmazási készségek fejlesztésére irányuló oktatásunk nem történhetik a fogalmazások előkészítésekor, hanem a bírálati órán, amikor a tanító a dolgozatokat a megbeszélendő szempontok szerint már csoportosította és helyesírási szempontból kijavította. A fogalmazás tanításában a bírálatok biztosítják a fejlődést, a haladást." /35.1./ - "A fogalmazásban úgy a tanulók, mint pedig a tanító egyéniségének érvényesülési területe szabad, nem szorítható kimért évi követelmények keretébe. Szinte lehetetlen tehát megvonni a határt, hogy az egyes osztályokban milyen követelménye-



ket támasszunk a gyermek fogalmazásaival szemben."/38.1./

2.1  
Egyik lényeges tételük tehát, hogy a fogalmazási órán nem folyhat ismeretközlés, hanem a "szunnyadó képességeket" kell "kicsalni" a gyermek lelkéből. - Hogyan is állunk ezekkel a szunnyadó képességekkel? - Emlegeti a gyermek nyelvi készségét. - Valóban, a cse-csemő is ad hangot ösztönösen. Az artikulációt azonban már tanulja, utánzással. Utánzással tanulja meg a tárgyak megnevezését, az alapvető ragozásokat is. A sokszor gyakorolt formulákból szabályokat von el s ezeket alkalmazza analóg jelenségekre. Ezt a folyamatot a környezetében élők/ szülők/ kezdetben csak alig irányítják tervszerűen, így a gyermek az általa felismert szabályszerűségeknek megfelelően alkotja tovább szavait-kifejezéseit, a "benne szunnyadó képességeknek" megfelelően. Ezért hallhatjuk az ötven, hatvan, nyolcvan, kilencven analógiájára a négyven, hetven, a fehér-fehéreb analógiájára a szép-szépebb alakokat. Önfejlődésében az egész nyelvfejlődésnek olyan fázisain is keresztül kell mennie, amelyeket elkerülhet, ha tervszerűen tanítják beszélni. - Magasabb fokon, így az iskolai fogalmazástanításban egészen lényeges, hogy ne járja meg az önfejlődésnek azokat a mellékútjait, amelyek sok fölösleges időt, energiát igényelnek, és sokszor a sikertelenség nyomasztó érzésével járnak együtt.

Második érvük, hogy az előre adott szabályok megbénítják a gyermek teremtő erejét. Ezért a fogalmazástanítás talajdonképpen csak a javítási órán történhet. - Igaz, hogy a meg nem emésztett szabályok ismertetése gátlásokat vált ki. Még inkább gátolják a tanulók fogalmazását a tiltó szabályok, amelyekből a korabeli stilisztika meglehetősen sokat állított fel. De eleve téves az a felfogás, hogy a fogalmazástanítás csak szabályok ismertetéséből áll. Sokkal nagyobb jelentőségűek azok a példák, amelyek

segítségével a szabályokhoz jutunk, s amelyeknek hatására egy sor hibát elkerülhetnek a tanulók. Végeztessünk részletmunkákat a szabályok elmélyítésére, akkor sokkal kevesebb hiba jelenik meg a fogalmazásokban. -Magasabb fokon, ahol a tanulók már hozzászoktak a sok elméleti ismeret elsajátításához, a szabályok közlése /pl. mi a követelmény a bekezdésre vonatkozóan/ sem olyan riasztó, különösen ha megfelelő példa szolgál illusztrálásukra. Tapasztalatom szerint sokkal inkább elkedvetleníti és bátortalanná teszi a tanulót, ha a javításakor döbben rá, mennyi a hibája, míg ha az előkészítéssel megóvjuk egy sor hiba elkövetésétől, a kevesebb hiba kevésbé riasztja vissza a további munkától.

A harmadik tételük tantervi anarchiát eredményez. Vajon hogyan képzelhető el fejlődés ott, ahol a nevelő maga sem tudja, hova kell vagy akar eljutni?

Az, 1925-ös Tanterv tehát a szabadfogalmazást törvényesíti. De egységes irányzatról csak a népiskolában lehet szó; a középfokú /polgári/ és a középiskolákban azonban nem. Itt néhány kiváló pedagógus egyéni útját járja, ezzel szűkebb körben példát szolgáltat másoknak is. Alapjában véve azonban meglehetősen anarchikus állapotok uralkodnak.

Kiemelkedik a felszabadulás előtti szakirodalomból Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai /GyPIK, Szeged, 1938./ c. munkája. Igen átgondolt rendszert épít fel a polgári iskolai fogalmazástanításhoz. Elveti a kötött fogalmazástanítás merev módszereit, de a szabadfogalmazás túlzásait is elítéli. Várkonyi Hildebrandra hivatkozva kifejti, hogy a korszerű tanítás nem pusztán ismeretközlés, hanem "...a szellemi és erkölcsi erőknek oly kiművelése, mely az ismeretanyag elhomályosulása vagy feledésbe merülése esetén is örök tulajdona marad a léleknek, s ennek segítségével magasabbrendű értelmi tevékenységre, érzelmi életre és akarati elhatározásokra képes." /I.M. bev./ -Hogy a tanulók a "magasabbrendű

értelmi tevékenységre, érzelmi életre és akarati elhatározásra" képessé váljanak, minden oktató tevékenységgel párhuzamosan kell nevelni.

"A nevelő fogalmazástanítás alapvető elve, hogy a fogalmazástanítás nem egyoldalúan módszer vagy technika, hanem elsősorban a növendék természetes igényeihez és fejlődési szükségleteihez alkalmazkodó nevelés, kibontakoztatás, az értékek felé való vezetés, tehát lélektani kérdés: a jellemnevelés problémája." /8/ - "... a fogalmazástanítással az önnevelés erőit mozgatjuk meg és hozzuk működésbe." /9./ - Elgondolásának megfelelően nagyon alapos, igen sok értéket tartalmazó rendszert állít össze; ma is sokat hasznosíthatunk belőle. Hasznos tanácsokat ad arra, hogy hogyan lehet a szabad fogalmazásokkal járó hátrányokat elkerülni. Sok jó gyakorlatot mutat be a szókészlet gyarapítására, a szerkesztő képesség kialakítására, a megfigyelő képesség fejlesztésére.

2./A felszabadulás utáni átalakulás időszakában elsősorban az általános iskolai fogalmazástanítás módszerének egyes kérdéseit vitatják a pedagógusok; átfogó rendszert alkotó munka is születik /Kerékgyártó-Lengyel: A fogalmazás tanítása/. Egyes vitatott kérdések tisztázásához jó segítséget adott a szovjet szakirodalom megismerése. A középiskolai fogalmazástanítás kérdéseit azonban eléggé elhanyagoltuk. A meglehetősen sok nehézség miatt időnként egy-egy részletkérdésről vita indult a szaklapokban, de átfogó értékelő, rendszeres módszertani munka nem jelent meg. Talán az okozta ezt az elmaradást, hogy a középiskolák szervezete s ennek megfelelően tanterve is állandóan alakult. Ideje azonban legalább körvonalazni itt a középiskolai fogalmazástanítás célját, feladatait és módszerét. Kerékgyártó I. és Lengyel D. említett munkájában a cél meghatározása olyan általános, hogy

nemcsak az alsófokú, hanem a középiskolai fogalmazás-tanításnak is irányt szabhat, a külön feladatok fel-tüntetése azonban mindenképpen szükséges. A célt így jelölik meg: "Az iskolai fogalmazástanításnak ... a tanulókat képessé kell tennie arra, hogy tudásukat, véleményüket, meggyőződésüket és érzelmeiket szóban és írásban világosan, szabatosan, meggyőzően és a tartalomnak megfelelő, választékos stílusban tudják kifejezni." /I.m. 10.1./

E célkitűzésből és a fogalmazástanítás fő irá-nyainak tapasztalataiból kisérreljük meg a feladatok megjelölését!

22. A cél <sup>ban</sup> megjelölésében tartalmi és formai princi-piumok szerepelnek. Tartalmiak /amit kifejez a tanu-ló/: tudás, vélemény, meggyőződés, érzelem, vagyis a gyermek egész egyénisége.

2. Természetesen nem minden fogalmazásban nyilat-kozik meg közvetlenül mindegyik. A témától függ, hogy tudása, emlékei, tapasztalatai, érzelmei, meggyőző-dése, véleménye nyilatkozik-e meg a legközvetleneb-ből; egyetlen fogalmazásban mind azonos intenzitás-sal talán sohasem jut kifejezésre, de közvetve szin-te minden esetben mindegyik. Amikor például élményeit felelevenítő elbeszélő munkát ír a gyermek, termé-szetesen az emlékezetében elraktározott emlékek, tapasztalatok lépnek előtérbe a hozzájuk fűződő érzelmekkel és véleménnyel; konkrét tárgyi ismeret-anyag közvetlenül alig vagy egyáltalán nem nyilat-kozik meg. Az írásmű értékező ésekben viszont a tanult tárgyi ismeret kerül előtérbe; helyes, ha megnyilat-kozik a tanuló véleménye is. Emlékeinek, érzelmeinek megnyilatkozása viszont közvetve is ritka, sőt néha zavaró is. /például verselemző fogalmazásban nagyon nem odaillő, ha arról beszél a tanuló, hogy milyen körülmények között ismerte vagy szerette meg a köl-teményt./ - Mivel egyik vagy másik típusú fogalmazás különböző szellemi erőket vesz igénybe, arra kell tö-rekednünk, hogy a fogalmazások típusait tervszerűen

váltogassuk, mert ezzel elkerüljük a tanulók egyoldali fejlődését. Nem helyes tehát az a gyakorlat, amelyet több tanárnál észleltem, hogy a felsőbb osztályokban egyedül csak irodalmi értekezéseket írat, mert ezekben szinte kizárólagosan a tanulók tárgyi ismeretei nyilatkoznak meg közvetlenül, kevésbé gazdagodik érzelmviláguk, elhomályosulnak közvetlen egyéni élményeik, amelyek nélkül szegényesebb, színtelenebb lesz egyéniségük. Ha viszont egyoldalúan élményszegény fogalmazásokat íratunk, nem szereznek gyakorlatot a tanult ismeretek önálló kifejtésében és alkalmazásában, értelmi erőik nem fejlődnek egyenletesen.

Egyik legfőbb feladat tehát a tartalmi követelmények megvalósítása érdekében az, hogy változatos témákat dolgoztassunk ki a tanulókkal. E változatosság természetesen nem jelentheti azt, hogy rendszertelenül, csapongva jelöljük ki a kidolgozandó témákat. Bizonyos időre és ismétlődésre van szükség ahhoz, hogy melyik készség, értelmi képesség, akarati tulajdonság kialakuljon, elmélyüljön. Ha erre nem adunk módot, minden korábbi ismeret, képesség összezavarodik, elhomályosul a tanulóban; munkájának nem lesz kellő eredménye.

7) Ezért állítsunk össze olyan progresszív rendszert, amely biztosítja az értelmi erőket, az érzelmvilágot, az akarati tulajdonságok harmónikus fejlődését.

Melyek azok az értelmi ~~erők~~ erők, amelyek a fogalmazás tanítása közben alakíthatók, fejleszthetők?

- A megfigyelő készség, az emlékező képesség, az ítéletalkotás, a logikus gondolkodás képessége. Nemcsak összefüggő fogalmazásokat kell készíttetnünk, hanem olyan részfeladatokat, gyakorlatokat is, amelyek a fenti tulajdonságokat fejlesztik, alakítják.

Érzelmi világunk gazdagítására egyaránt alkalmasak az emlékekre, élményekre, megfigyelésekre támaszkodó fogalmazások és az irodalmi témák, ha megfelelő beállításban, kellő előkészítéssel jelöljük ki a feladatot és értékeljük a kész fogalmazást.

Ha e munkákat úgy végezzük, hogy az ítéletek birtokában akarati elhatározásra késztetjük tanítványainkat, egyéni meggyőződésük kialakításához is hozzásegítjük őket. De óvakodjunk minden erőltetett "aktualizálástól"! - Ehhez viszont nem elegendő a tervszerűség magában, hanem szükséges a pedagógus egyéni meggyőződése, rendkívül finom nevelői tapintata is. E sajátságok nélkül aligha találja meg a kellő mértéket, s így esetleg többet árt az egyéni meggyőződés kialakításának, mint amennyit használhatna.

A formai principiumok a helyes és a szép stílus kellékeit tartalmazzák. Nem teljesen elkülönülő munkaterületet és feladatkört jelölnek. A világos és szabatos kifejezés képességét jórészt a nyelvtan tanításának keretében alakítjuk, de nem végezhető ez a munka sem formálisan, hanem mindig valami adott tartalomnak megfelelően. Ezt <sup>azt a</sup> feladatot rója ránk, hogy a tervszerűen összeállított témarendszer szerinti fogalmazó munkát kapcsoljuk össze a nyelvtanítással.

Hogyan taníthatjuk meg a tanulók arra, hogy ne csak helyesen, hanem szépen is fejezzék ki magukat? - Igen sok vita folyt már erről. Voltak, akik a szókészlet gyarapítását tartották egyedül célravezető eljárásnak, mások viszont teljességgel elvetették ezt. - Helytelenül járnak el azok, akik a mondanivalótól függetlenül gyűjtetnek szavakat, kifejezéseket.<sup>x</sup> Ennek az szokott az eredménye lenni, hogy a tanulók derűre-borúra alkalmazzák az összegyűjtött kifejezéseket, a legképtelenebb vonatkozásokban is. A szép

<sup>x</sup> Régebben elég sok tanuló hozta magával az általános iskolából a "Szép kifejezések gyűjteménye" c. füzetet. Ebbe témától, mondanivalótól függetlenül gyűjtötték azokat a kifejezéseket, amelyek nekik olvasmányaikban megtetszettek; tapasztalatom szerint 30-40 százalékban a szó jeletésével sem voltak tisztában.

stílus kifejlesztésére irányuló törekvés ezzel a módszerrel természetesen zsákutcába jut; többet árt, mint használ. Az eredménye sallangos stílus lesz.

De e veszélyt nem úgy kell elkerülnünk, hogy lemondunk az aktív szókincsfejlesztő munkákról, mint a vitázók másik csoportja ajánlotta. A képeszerű, színes látás lehet ugyan egyes emberek veleszületett képessége, de azokban az emberekben is fejleszthető, akik ezt nem "a bölcsőből hozták magukkal". -

~~Ha~~ Adott esetekben ~~mutatunk~~<sup>rá</sup> arra, hogy a tanuló kifejezése hogyan válhatott volna szemléletessé. / pl. ha fölhevítjük a gyermekek figyelmét arra, hogy a leírt tárgy stb jobban elképzelhető lett volna, ha valami ismert dologgá veti össze nagyságát, színét s i. t. / - De nagyon erősen kell ügyelnünk arra, hogy ne legyen ez a munka gépies! - Gyűjteményt is készíttethetünk, ha nem a mondanivalótól függetlenül történik a gyűjtés. Ha például összeíratjuk azokat a kifejezéseket, amelyeket Vörösmarty Szép Ilonka arcszínének változására alkalmaz, vagy azokat, amelyek érzékeltetik Ágnes asszony megőrlésének folyamatát, vagy amelyek József Attila Munkások c. versében a kapitalizmus visszataszító képét jelzik, a nyomort érzékeltetik, vagy egy-egy szócsaládhoz tartozó szavakat gyűjtetünk, a munka már nem szakad el a mondanivalótól, így feltétlenül hasznos lesz. Ilyenféle feledatokat elég bőségesen tartalmaz Szemere Gyula és Szende Aladár már említett nyelvtankönyve.

Mint látható, a célkitűzésből rendkívül sokféle feladat fakad. A továbbiakban kísérletet teszünk arra, hogy bemutassam, milyen módon valósíthatók meg a feladatok a gyakorlati munkában.

#### IV.

### A fogalmazástanítás módszere

#### 1./ Alapelvek

A fogalmazástanítás célkitűzését tekintve a hazai szakirodalomban nem találkoztam olyan tág, messzire mutató perspektívájú meghatározással, mint Nyikolszkijnál, aki bátran kijelenti, hogy az iskolai fogalmazástanítás "a szovjet tanulók írói előképzése". Azt azonban sok magyar pedagógus is hangsúlyozza, hogy a fogalmazás alkotó munka. Balassa László például A fogalmazási készség fejlesztése c. cikkében /Köznevelés, 1952.22.sz./ ebből a megállapításból vezeti le egész fejtegetését, és azt emeli ki, hogy nagyon lényeges megteremtenünk az alkotómunkához szükséges légkört. Ebből a szempontból kiemeli a címadás szerepét; megjegyzi, hogy a hangulatos cím "újjávarázsolja a legkopottabb témát is", ezzel kedvet teremt az íráshoz, így sikeresebb lesz a tanulók munkája. Példaként említi, hogy az ősziről több ezer fogalmazást írtak már iskoláinkban. Sőt minden egyes tanuló is többször írt már erről a témáról életében, tehát eléggé unalmas számára. De ha megfelelően előkészítjük /őszi séta, kirándulás, festmény, költemény bemutatása stb/ és érdeklődést keltő címet adunk /pl. egy idézetet/, a fogalmazások többsége jól sikerül.

Nem szükséges talán az alkotás lélektanát ismertetnünk itt, hisz mindenki saját gyakorlatából tudja, hogy az írásbeli munkák végzése közben mennyi gátló tényező lép fel az emberben. Hallottunk arról, hogy egyes nagy írók miféle egészen különös, különös szokásokat alkítottak ki maguknak alkotás közben, hogy a kellő ihletet, hangulatot, miliőt biztosítsák, illetőleg a gátló tényezőket kikapcsolják. Tanítvá-



nyaink nem művészi alkotásokat hoznak létre, következésképpen nem kell az ihletettségnak olyan fokára eljutniuk, mint az íróknak - költőknek, de ugyanakkor több és erősebb gátlást kell leküzdeniük, hogy sikerrel birkózzanak meg a fogalmazási feladatokkal. Sok segítségre van tehát szükségük az eredményes fogalmazási munkához. Ezt a segítséget szinte kizárólag a tanártól kaphatják meg, éppen ezért nagy gondal kell a fogalmazástanítás munkáját végeznünk. Minden fogalmazás készíttetését biztosan sikerre vezető módszert nem ismerünk, mint ahogyan semmiféle pedagógiai munkában sem ismerünk "egyedül üdvözítő" módszert. De általános alapelveket itt is rögzíthetünk, amelyek segítségével minden esetben eligazodhatunk ebben az egyáltalán nem könnyű munkában. Kísérreljük meg tehát ezeknek az alapelveknek az összegyűjtését!

a/ Ne legyen a fogalmazásnak kényszer jellege

Közismert tény, hogy a kényszerből végzett munka sohasem olyan eredményes, mint a kedvvel, szeretettel, önként végzett tevékenység. Fokozottan érvényes ez a megállapítás az olyan munkára, amelyben akkor is meg kell küzdenünk egy sereg gátló tényezővel /idegenkedés a témától, a téma kifejtéséhez szükséges ismeretek hiánya, félelem attól, hogy nem helytálló megállapításokat rögzítünk, stílusunk hiányosságai miatti szégyenérzet, kisebbségi érzet gyakorlottabb társainkkal szemben stb/, ha kedvvel, akár belső indítékra fogunk tollat. - E gátlások a tanulóknál sokszor igen erősek.

Egyik legelső feladata minden magyar szakos tanárnak, hogy megismerje minden tanítványát, kiben mi lakik, kiben milyen gátlások lépnek föl fogalmazás alkalmával. Ha ezeket ismeri, megszüntetésükre az el-

lépést meg is tette. Természetesen rátermettségre, leleményességre, kitartásra van szükség ahhoz, hogy ezeket a gátlásokat végleg leküzdje. Szinte minden tanulóval egyénileg kell eljárnia. Az első akadály ebben a munkában rögtön abból adódik, hogy a fogalmazások előkészítése nem történhet egyéni foglalkozás útján, hanem osztályfoglalkozás keretében. Oly módon kell tehát az előkészítést végezni, hogy ezzel a legáltalánosabb, legtipikusabb gátlásokat szüntesse meg. Ilyen tipikus gátlás lehet az önbi-zalom hiánya, a téma vagy egyáltalán a fogalmazások iránti közöny stb. Keltjük fel a tanulóknak a téma iránti érdeklődést az előkészítés során, majd éb-resszünk vágyat a téma kifejtésére.

Hogyan érhető ez el?

Leginkább úgy, hogy a fogalmazás megírása mindig valaminek a folytatása legyen. Folytatása egy kirándulás élménysorozatának, egy színházi vagy mozielőadás megbeszélésének, egy vitának, egy kép-zőművészeti vagy irodalmi alkotás megbeszélésének stb.

Osztályom tanulói 16-17 évesek. Október elején a Pilisben jártam velük. Az első napon megtekintet-tük Visegrádot, felmentünk a Prédikálószerkre, végig-jártuk a Rám-szakadékot, s így jutottunk el Dobogó-kőre. Mindez természetesen sok élményt hozott a ta-nulóknak, hiszen az ilyen korú fiatalok általában fogékonyak a természet szépségei iránt. Ehhez já-rult, hogy a tekintélyes távolság és a nem könnyű terep elég nagy nehézségeket támasztott, és ennek leküzdése /a "nem nyafogunk, fiatalok vagyunk!" jelszó jegyében/ a siker felemelő érzését váltotta ki tanítványaimból. Az úton sokszor felhívtam a fi-gyelmüket olyan jelenségekre, amelyek mellett eset-leg észrevétlenül elmentek volna. Így ha megálltunk, mindig figyelmeztettem őket arra, hogy nézzenek visz-

szafelé is, figyeljék ~~azt is~~, hogy honnan jöttünk; maradjanak néhány percig teljesen csendben, hogy megfigyelhessék az erdő neszeit is, mert a kép, a természet szépségeinek élvezete csak így lesz teljes. Az út legtöbb élményt nyújtó szakasza természetesen a Rám-szakadék volt. Elragadtatásuknak adtak hangot minduntalan. Emellett az útnak ez a szakasza kívánta tőlük /veszélyessége miatt/ a legtöbb összeszedettséget; ezért ez tette a legmélyebb benyomást is rájuk.

Természetes, hogy amikor a következő héten élményfoglalmazást íratam velük, az egész kirándulás élménykomplexumából ezt jelöltem témául. A fogalmazás előkészítése során követtük utunk minden jellegzetes szakaszát egészen a Prédikálószelekről élvezett panorámáig. Tudatosan időztem ennek az emlékeknek a megbeszélésénél; gondolatban visszapillantottunk a Keserűsvölgyre, a Lepence patak völgyére, vissza egészen Visegrádig, felidéztek az erdő neszeit, színimpresszióit, majd rátértünk annak megbeszélésére, hogy mit láttunk, amikor innen utunknak még előttünk álló szakaszára vetettük tekintetünket. Az osztálynak szinte minden tanulója a Rám-szakadékban megtett út élményeiről akart már most beszélni; /annak ellenére, hogy a Prédikálószelekről még nem lehet rálátni a Rám-szakadékra/ de akkor meg is állítottam a megbeszélést, mert a közlés vágyát már sikerült fölkeltenem; következhetett a fogalmazás megírása.

Az előkészítő megbeszélés során követett rendszert a tanulók 40-45 százaléka a dolgozat szerkesztési elvéül választotta: elvitték az olvasót a hegység egy pontjára, rövid leírást adtak az onnan látható tájról, ráirányították az olvasó figyelmét a Rám-szakadékra, majd részletesen leírták utunknak ezt a szakaszát.

Nem céloim most itt a dolgozatok ismertetése.

Csupán annyit kívánok megjegyezni, hogy kettő kivétellel sikeres munka volt mind, s ezt nem kis mértékben annak köszönhattuk, hogy a dolgozat megírása előtt kiküszöböltünk egy sor gátlást, nem tűnt kényszernek a fogalmazás megírása; mindezt azzal értük el, hogy a fogalmazási munka folytatása volt egy élménysorozatnak, majd az élményeket felidéző megbeszélésnek. Aki attól tart, hogy ilyen előkészítéssel sablonos dolgozatokat írnak a tanulók, csalódní fog: egyéniségük szabadon érvényesült, a hasonló szerkezeti felépítésű dolgozatok is igen sok egyéni színt mutattak.

Ugyan ebben az osztályban irodalmi tárgyú, értekező jellegű fogalmazást íratam Kölcsey Parainesiséről. Az előkészítés két fázisban történt. Az első órán a tankönyvben szereplő szemelvények megbeszélése igen élénk volt. Szóba került Kölcsey hazaszeretete, a haza fogalmának meghatározása, beszéltünk arról, hogy mit vall a költő az ismeretek szerzéséről stb. Házi feladatnak azt kapták, hogy írjanak az olvasott szemelvények egyes pontjaihoz címeket. Megemlítettük a címmel kapcsolatos követelményeket: utaljon a témára, legyen tömör, találó, keltse fel az olvasó érdeklődését. - A következő órára sok jó címet hoztak a tanulók. Ezeket részletesen megbeszéltük. A szóbeli felelés során a haza fogalmával foglalkoztunk eléggé bőségesen, majd kijelöltem a házi fogalmazás címét az egyik tanuló megfogalmazásában: "Miért időszerű ma is Kölcsey meghatározása a haza fogalmáról?" - Az előkészítés kedvet adott a tanulóknak a téma kifejtéséhez, nem érezték kényszernek a fogalmazás munkáját, a többségnek inkább szükséglet volt már egyéni véleménye kifejtése. A fogalmazások nagy része jól sikerült. Több dolgozat írója azt is kifejtette, hogy miben nem aktuális már Kölcsey megfogalmazása.

Csak két példát említettem két különböző téma

feldolgozásának előkészítésére annak igazolásául, hogy meg lehet szüntetni a fogalmazások kényszer jellegét .

b/ Támasszunk határozott követelményeket!

Határozott és igényes követelmények nélkül az oktatás és nevelés egyetlen területén sem érhetünk el komoly eredményeket, így a fogalmazástanítás sem lehet eredményes követelmények nélkül. Ezzel a tanulókat is igényességre szoktatjuk.

Milyen téren kell követelményeket támasztanunk tanítványaink fogalmazási munkájával szemben?

Mindenekelőtt tartalmi szempontból. Ez a természetes követelmény a fogalmazástanítás célkitűzéseiből fakad. - Legyen tehát tartalmas, értelmes mondanivalója minden fogalmazásnak. Természetesen ehhez nem elég csupán követeléssel előállni, hanem meg kell adnunk a tanulóknak a kellő segítséget is ahhoz, hogy az adott témához megfelelő mondanivalójuk legyen.

Ha megjelöljük a témát, amiről fogalmazniuk kell, mindig beszéljük meg azt is röviden, hogy mit lehet erről a témáról írni, mi az az anyag, amely az adott témához tartozik. Ezt azonban sohasem szabad úgy végezni, hogy a tanulóban olyan elképzelés alakuljon ki, mintha csak az órán megbeszélteket szabadna írniuk. A megbeszélés ébresszen gondolatokat a tanulóban. A meg nem emésztett, sajátjukká nem vált gondolatok idegenek <sup>nekik</sup> a tanulóknak, és ha ezeket követik, ha ezeket használják fel csupán, tulajdonképpen idegen gondolatokat másolnak. Az idegen gondolatok rendszeres másolása pedig formalizmusra, sőt talán nem túlozunk, ha kijelentjük, hogy képmutatásra vezet. Ne követelje a tanár a tanulóktól a maga gondolatait minden áron. Az egyéni színezetű, tartalmas gondolatokat követelje meg.

Ismét egy példán mutatom be, hogyan képelem el a tartalmi igényességet, illetőleg hogyan adhatunk

segítséget a tanulóknak ahhoz, hogy tartalmas, egyéni ízü fogalmazásokat írjanak.

A technikum I. és II. osztályában meglehetősen egyéni téma- és műfajrendszert követek. Ebben szerepel többféle személyleírás, jellemzés, köztük egyszer látott, nem ismert jellegzetes alak leírása is. Ezt a fogalmazást nagyjából így szoktam előkészíteni:

Rögtön az előző fogalmazás megbeszélése után megjelölöm a célt: egyszer vagy kévszer látott, nem ismert, jellegzetes embert kell leírnotok. Megbeszéljük, hogy mit értünk jellegzetes emberen, aki külsejével /testalkat, öltözet, járás, stb./ vagy viselkedésével magára vonja az emberek figyelmét. Néhány példát is említünk ilyenkor. Követelményként jelölöm meg azt is, hogy lehetőleg olyan alakot válasszanak ki, akinek a jelleméből is megmutathatnak egy-egy vonást.

Kötöttséget jelent tehát, hogy ismeretlen, egyszer vagy csak kévszer látott, jellegzetes alakot kell leírniuk, akinek külsejéből, viselkedéséből próbáljanak jellemére is következtetni. Szabadságot ad az, hogy az alakot saját emlékeikből, élményeikből kell kiválasztaniuk, és a fogalmazás címét is maguk adják meg.

Az elmúlt évben írtak síró gyermekről, utca-seprőnőről, pincérről, gépkocsi- és villamosvezetőről, tökmagárus asszonyról, rokkant vasutásról, kémenyseprőről, vak öregasszonyfól, horgászról, vonaton utazó leányról, más utasról, s végül vagy öten "a" huligánról és "a" részegről. Ez utóbbiakat azért emelem ki, mert ez időtájt igen sokat olvashattunk az újságokban az alkohol rabjairól és a huligánokról. A sok sikerült fogalmazás mellett az utóbbi témák feldolgozói közül néhányan nemcsak a divatos témát vették át, hanem a szokásos beállítást és a megszokott kifejezéseket is. A megbeszélés során ezt

erősen kifogásoltam, de tanuló társaik is megrótták őket érte. - Megállapodtunk /a közös megbeszélés eredményeképpen/ abban, hogy az ilyenfajta utánzás nem méltó gondolkodó, önálló emberhez, ezért újból meg kellett írniuk a fogalmazást az eredeti követelményeknek megfelelően. Az önmaguk iránti igényességet ezzel sikerült ezekben a tanulóknban is fölébresztetni. Jellemző, hogy a tetten, érteken kívül több tanuló megírta újból az egyébként önálló élményen alapuló fogalmazását, mivel a megbeszélés alkalmával rájött dolgozata több fogyatékoságára. /A házi füzetek tüzetes átvizsgálásakor tapasztaltam később, hogy öt-hat tanuló rendszeresen átírta kétszer-háromszor is fogalmazásait; nevelési szempontból figyelemre méltó jelenség ez, bár ügyelnünk kell arra, ne-hogy az igényesség odáig terjedjen, hogy túlzottan megterheljük a tanulókat! /

Ha komoly követelményeket támasztunk a tartalommal szemben, természetes, hogy a szerkezet iránt is igényesek vagyunk. Rá kell szoktatnunk a tanulókat arra, hogy fogalmazásuk szerkezetét mindig a tartalomnak megfelelően alakítsák. Ez legyen a legfőbb szerkesztési elv. Ennek megfelelően kell az előkészítést adnunk, de a fogalmazások elbírálásakor is tartsuk ezt szem előtt.

Az előbbieken említett téma megjelölésekor a szerkezetre vonatkozó útbaigazításokat is adtam a tanulóknak. Abban állapodtunk meg /bizonyos irodalmi példákat is felidézvén/, hogy az ilyen alak bemutatása csattanóval hálásan oldható meg. Természetesen más szerkesztési megoldás is lehet jó /pl. a keletes/, ezt is kiemeltük. És még egy figyelmeztetést kaptak: óvakodjanak a sablontól! /Semmiképpen sem kívánok sablonos bevezetés-tárgyalás-befejezés szerinti elrendezést az élménytémák feldolgozásában; kerekded fogalmazás másként is kialakulhat. /

Az eredmény? - A fogalmazások egy negyedében

csattanó alkalmazásával találkoztunk, a többi szerkezeti szempontból meglehetősen szürke volt. A megbeszélés során erre rámutattunk, de nem erőltettük a csattanós szerkezetet, hisz azok között is akadt mesterkélt. Erre is utaltunk. A gyengébb szerkezetű dolgozatoknál közösen próbáltunk helyesebb elrendezést, jobb csoportosítást, vagy erre vonatkozó ötletet adni. Néhány tanulóval a gyenge szerkezet miatt is újra irattam a fogalmazást. /Egy idő után nem is igen kell erre figyelmeztetni őket: megszokják, hogy újra írják a fogalmazást, ha valamilyen szempontból erősen elhibázottnak látszik./  
**A** következő alkalommal ezek is nagyobb gonddal szerkesztették dolgozatukat.

A harmadik követelmény: a fogalmazás stílusa alkalmazkodjék a témához, a mondanivalóhoz és a szerkesztésmódhoz. Hogyan? Ennek szemléltetésére érdemes lesz egy fogalmazást teljes terjedelmében közölni. K.Piroska írta:

#### Ismeretlen ismerős

Minden reggel a megszokott találkozás. Kezében egy kopottas szatyor, amely már az eredeti színét is elvesztette. A szatyor fülét már a hűvös időtől vörösré csipett kéz fogta. A lábán szandált viselt, mely régen találkozott a ciőkenőcs tulajdonságaival. Foltokban gazdag nadrág, előtte munkakötény volt, felsőtestét kockás ing és kabát borította.

Végigszaladt rajtam a hideg. Mások bundában, bőrkabátban haladtak el mellette. Nem fázik ez az ember? - elgondolkoztam.

Másnap újra a megszokott találkozás. Fejét kalap fedte. Sálát nem viselt. Már a hó hulldogált, **ugye** hidegebbé vált az idő. Újra és újra a régi találkozás, ugyanabban a percben. Ő megállt, megfordult, benyitott egy ajtóm, eltűnt. Utána siettem.

Az ajtó fölött ez a felirat állt: "Italbolt".



Ez a dolgozat megfelel a tartalmi követelményeknek: jellegzetes alakról szól, leglényegesebb, legszembeszökőbb külső vonásait részletesen leírja, következtetni lehet ebből jellemének alapvető vonására is.

Szerkezete a csattanóra épül, s ez nagyon megfelel a tartalomnak; a részletes külső leírással, a találkozások állandó váltának hangsúlyozásával, az időjárásra való utalással érmeklődést kelt, feszültséget teremt, a csattanóval pedig választ ad az illető alak jellemére vonatkozóan.

A mondanivaló és a szerkesztési elv tehát megfelel egymásnak. De a stílus még nem kielégítő. Nem elég igényes az egyes szavak, kifejezések megválasztásában /fölslegesen ismétlődik az elején a "már" szó, esetlen a tréfásnak szánt "régen találkozott a cipőkenőcs tulajdonságaival" kifejezés, nem egészen kielégítő a "foltokban gazdag nadrág" kifejezés stb./. A leginkább zavaró azonban, hogy a csattanós szerkezetnek nem felel meg az előadásmód: nem helyesen keveredik benne a megjelenítő /leíró/ és az elbeszélő elem. Az első részben erősebben uralkodnia kellene a leírásnak, de úgy, hogy ne keveredjenek benne az igeidők. A második felében az elbeszélésnek kellene tisztábban jelentkeznie, hiszen a csattanó is eseménybe ágyazva jelenik meg.

Mindezt az órán is részletesen megbeszéltük. Amikor ezt az osztály többsége által szinte hibátlanak minősített fogalmazást ilyen módon elemeztük, jelentős lépéssel jutottunk előbbre; az a tény, hogy az általuk jónak minősített dolgozatnak még lényeges stiláris fogyatékokai vannak, kissé meghökkentette őket, megragadta figyelmüket; a későbbi dolgozatok tanúsága szerint kielégítőnek hasznosították is az elhangzottakat.

Természetesen K.Piroska dolgozatának erényeit emeltem ki magam is elsősorban, hiányosságait pedig

nem olyan beállításban mutattam meg, hogy az elkedvetleníthette volna őt, hanem serkentő jelleggel: "Második osztályban már önmagával szemben annyira igényes mindenki, hogy az efféle hiányosságokat is igyekszik kiküszöbölni." - A kellő nevelői tapintat munkánk minden területén fontos, a fogalmazástanításban pedig különösen, hiszen hiánya gyakran azt eredményezi, hogy a fogalmazás írásakor természetesen fellépő gátlások nem szűnnek meg, hanem rögződnek, erősödnek. De a tapintatnak nem engedményekben kell megnyilvánulnia, hanem a határozott követelmények megfelelő légkörben történő érvényesítésében. Így tudjuk csak nagyobb teljesítményekre serkenteni a tanulókat.

Negyedik, de nagyon fontos követelményként említem meg azt, hogy egészében legyen mindig igaz, amit fogalmazásaikban írnak a tanulók. Ezt a követelményt a jellemnevelés szempontjából sem hagyhatjuk figyelmen kívül sohasem.

Nehéz kérdés ez. A költészet igaz voltáról sok vita folyt már. A mérték megvonása szempontjából nem árt idézni Arany János Vojtina Ars poeticájából tanítványainknak: "... nem ami rész szerint igaz, - Olyan kell, mi egészben s mindig az."

Ezt a kérdést mint a realizmus egyik kritériumát is jó elemeznünk. Kiegészíthetjük ilyenformán: nem várhatunk a tanulóktól /s egyáltalán: kitől?/ abszolút igazságokat. De azt meg kell követelnünk tőlük, hogy azt írják, ami meggyőződésük szerint igaz. Ez természetesen a tanárral szemben is támaszt egy követelményt: ne adjon olyan feladatot, amely az igazságtól, a valóságtól való elrugaszkodásra készíti a tanulót! - Az igazság természetes igénye a gyermeknek. Kislányom negyedik korában egyszer ezzel lepett meg: "Hogy írjak párbeszédet a rendőrrel, mikor nem is beszéltem vele?" - Avagy két ált.<sup>olás</sup>isk. másodikos fiú beszélgetése a tan-

év elején:

A: Mit csináltak ma az iskolában?

B: Beszélgettünk, olvastunk, fogalmazást írtunk.

A: Miről írtatok?

B: Első nap az iskolában. Képzeld, azt kérdezte a tanító néni, hogy ki jött örömmel az iskolába, és a lányok jelentkeztek, de én nem. De képzeld csak, nekem is azt kellett írnom, hogy örömmel jöttem iskolába!

A: Hihhi! Hát nekünk is azt kellett írni!

- Mennyit rombol egy ilyen "kell!"

Vegyük szemügyre az igazság, az elbeszélői hitel szempontjából az előbb bemutatott dolgozatot. Céltudatosan kifaggattam a dolgozat íróját az osztály előtt arról, hogy mi volt a leírt eseményből a teljes igazság. A válasz: valóban találkozott hosszú időn át minden reggel a leírt alakkal, de néhány találkozás után már pontosan tudta azt is, hogy az italboltba jár minden reggel. Hogy ezt megtudja, nem volt szüksége arra, hogy utána menjen és elolvassa a cégtáblát; elég volt egy ízben megfordulnia és utána néznie, míg azon a bizonyos ajtón eltűnt, mert jól ismerte a városnak ezt a részét, így távolabbról is meg tudta állapítani, hogy az illető az italboltba lépett be. S egyáltalán azért fordult utána ekkor is, mert már sejtette, hogy ~~az illető~~ az italboltba jár.

Ezek után az osztályhoz intéztem a kérdést: igazat írt-e hát K.Piroska? Élénk vita után ez a vélemény alakult ki: Piroska azt az igazságot akarta kifejezni dolgozatában ennek az alaknak a bemutatásával, hogy társadalmunkban csak az iszákos ember lehet ilyen rongós, elhanyagolt, szegény, mint az az ember, akit bemutatott, de ha azzal kezdi mondanivalóját, hogy látott egy iszákos embert, akinek ilyen és olyan volt a ruhája, teljességgel érdektelen lett volna a fogalmazása, meg sem figyeltük volna, következésképpen hatástalan lett volna az az

általános igazság is, amit kifejez a dolgozat. Az általános igazság kifejtése érdekében feláldozott egy-két részigazságot, másként csoportosította az eseményeket, mint ahogyan valójában lezajlottak, de ezzel nem járt el helytelenül; így cselekszenek a legjobb realista írók is, hiszen a művészet nem jelenti a valóság szolgai, minden részletben pontos másolását.

E megbeszélés során is felhívtam a tanulók figyelmét arra, hogy semmi esetre sem jelentheti ez azt, hogy kedvükre elszakadhatnak a valóságtól. Intő példaként említettem meg nekik P.I. néhány évvel korábbi esetét, aki nyári élményéről szóló dolgozatában olyasmiket írt, hogy nagybátyját meglátogatta, bement az istállóba, ott az egyik ló megrugta, amitől eltört három bordája, beesett a másik ló alá, az rálépett a lábára, így eltört az egyik lába is s i. t. Az illető dolgozatát /mivel egy házi fogalmazásával kapcsolatosan már föl hívtam a figyelmét arra, hogy ragaszkodjék a tényekhez/ elégtelenre minősítettem a nyilvánvaló valótlanságok miatt.

Ne riadjunk vissza az ilyenféle büntetéstől azoknál a tanulóknál, akik nem hajlandók más figyelemztetést megszívlelni. Legfőljebb egyszer lesz szükség ilyen eszköz alkalmazására.

Ötödik, de nem egészen csak ide tartozó követelmény a helyesírás. Ezt elsősorban a nyelvtannal párhuzamosan tanítjuk. Örvendetes, hogy már nem ez adja a legfőbb gondot a fogalmazástanításban, mint 6-8 évvel ezelőtt. A javulás a sok gyakorlás mellett főként annak köszönhető, hogy aközponti rendelkezéseknek megfelelően egyre fokozódó helyesítási követelményeket támasztottunk az elmúlt évek folyamán. A fokozódó igényeket fenn kell tartanunk a helyesírás további javítása érdekében; így lassan talán a tanulókat is hozzászoktathatjuk ahhoz, hogy legyen igényes a helyesítésük minden írásbeli munkájukban.

Ma még ugyanis ott tartunk többnyire, hogy az a tanuló, akinek a magyar dolgozataiban alig van helyesírási hiba, más munkájában kevés gondot fordít helyesírására.

Szóljunk végül a dolgozatok külső alakjáról. Nem betűrajzoló művészek képzése a célunk, de azt meg kell követelnünk, hogy a tanulók írásbeli munkája tiszta, jól olvasható, áttekinthető legyen. Bizonyos mértékig hozzátartozik ez az igény az esztétikai neveléshez. A tanulók nagyobb többsége képes arra, hogy fendes tempóban olvashatóan, tisztán írjon. De a serdülés időszakában minden megnyilatkozásukban igyekeznek felnőtt jellegzetességeket fölvenni, így az írás külső formájában is. Egyrésztől ez az oka annak, hogy írásuk ebben az életkorban megromlik. Másik ok: mint egész egyéniségük, úgy egyéni írásmódjuk is most kezd kialakulni. Más területen óvjuk őket a szélsőségektől, a szertelenségtől: itt is nyesegetnünk kell kinövéseiket. Miképpen? - Mindenekelőtt figyelmeztetéssel. De ha ez nem használ, itt is kell kényszerítő eszközöket alkalmaznunk. Annak a tanulónak a dolgozatára, aki nagyon hanyag, semmibe veszi figyelmeztetéseimet, ráírom a füzetére, hogy ha még egyszer így ír, dolgozatát olvasatlanul áthúrom. Ha ez nem használ, a következő dolgozatnál valóban így járok el. Osztályzatot nem kap, hiszen a külső alak miatt helytelen lenne elégtelenre minősíteni, de az a tény, hogy figyelmen kívül hagytam egész munkáját az írásmód miatt, serkenti jobb formájú dolgozat írására. Egyébként ehhez a végső eszközhöz csak nagyon ritkán kellett folyamodnom.

c/ Készítsük elő kellőképpen a fogalmazásokat

A fogalmazástanítás történetében - mint láttuk - két egészen szélsőséges irányzattal találkozunk. Az egyik a régebbi fogalmazástanításban szinte egyeduralkodó kötött fogalmazás, amely a téma és

a cím mellett a szerkezetet, a felhasználható mondat-  
tipusokat, stilisztikai eszközöket, a dolgozat ter-  
jedelmét is szigorúan megszabta. Hogy e kötött kö-  
vetelményeknek "önállóan" is megfelelhessen minden  
egy tanuló, előkészítésül igen sok közös fogalma-  
zást íratnak velük. Ilyen formán a tanulók idegen  
gondolatokat vettek át, de formailag is sablonosak-  
ká váltak fogalmazásaik. Végeredményben ez a módszer  
teljességgel gúzsba köti a tanulók egyéniségét, gá-  
tolja egyéniségük fejlődését. - A merev szabályokhoz  
való ragaszkodást Szántó, Lőrinc erősen elítéli A  
nevelő fogalmazástanítás alapvonalai c. munkájában  
/A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XX., Szeged,  
1938/. Bőséges példát is hoz fel arra, hogy mit ered-  
ményez például a bevezetés- tárgyalás- befejezés  
olyan értelmezése, "... a bevezetést a tárgy megne-  
vezésében, a befejezést pedig a tárgyalás összefogla-  
lásában látja". Példagyűjtemény alapján mutatja be  
ennek a módszernek az eredményét:

"A múlt vasárnap szüleimmel kiránduláson voltam.  
Tapasztalataimat az alábbiakban közlöm:

.....

Ezt tapasztaltam kirándulásom alkalmával.

x x x

Elérkezett az ősz. Annak hangulatáról írok.

.....

Az ősz tehát nem kellemes évszak.

x x x

A mi kutyánk igen okos és hűséges állat. A  
következőkben ismertetem.

.....

Ilyen a mi kutyánk.

x x x

Nekem sok kedves barátom van. A legkedvesebb-  
ről az alábbiakban számolok be.

.....

Ilyen a legkedvesebb barátom.

x x x

Sírva vigad a magyar. Hogy miért, erről írok ebben a dolgozatban.

.....

Tehát a sok csapás miatt vigad sírva a magyar.

x x x

A törökvilág idején a magyar és a török vitézek gyakran bajt vívtak. Most a viadal legolyását ismertetem.

.....

Így folyt le a török-magyar viadal."

x  
x x

Szántó Lőrinc példái meggyőzően mutatják, hogy micsoda lélektelen formalizmusra vezet a merev szabályok alkalmazása.

Ez évszázados módszer természetes reakciójaként jelenik meg a századforduló táján és hódít tért az 1910-es években az úgynevezett szabadfogalmazás. Nyugaton jórészt ma is ez uralkodik. -Dolgozatom, korábbi részében már részletesebben foglalkoztam ezzel az irányzattal is. Most csak azt idézzük fel újból, mi is a lényege. -Abból indul ki, hogy a régi fogalmazástanítás nem törődött a gyermek alkotó képességeivel, nem alapozott ezekre a fogalmazástanításban. Ebből az alpjában helytálló megállapításból azonban egészen szélsőséges következtetésre jutnak idővel a szabadfogalmazás útjait járó pedagógusok. Azt állítják, hogy mindent a gyermek lelkivilágából kell kibányászni, így a fogalmazások témáját sem szabad "kivülről bevinni", de még a gyermek stílusát is meg kell hagyni érintetlenül, a maga romlatlan önfejlődési útján. -A nagy módszertani erjedésből nem valami egészséges új kristályosodik ki, hanem egy egészen anarchikusnak mondható módszer. Julius Hart például olyan kijelentést tesz, hogy a gyermek összehasonlíthatatlanul jobban ír, mint a tanügyi tanácsos vagy az iskolaigazgató, éppen ezért azoknak kellene

a gyermekektől tanulniuk, hogyan kell írni és hogyan kell az embernek kifejeznie magát.

Ezeknek az éveknek a hirdetői természetesen magukra hagyják a tanulókat a fogalmazások íráskor. Ilyen szélsőséges elgondolások gyakorlati megvalósítása természetesen zsákutcába vezet, gátolja a fejlődést. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy a szabad fogalmazás hívei maguk sem tudták elméletüket maradéktalanul átültetni a gyakorlatba. Hamarosan be kellett látniuk, hogy önmagától, nevelői vezetés, irányítás nélkül nem képesek komoly fejlődésre a gyermekek. Ezért a szókincsgyarapító gyakorlatoknak később általában helyt adnak. Mint említettem, a nyugati ~~magyarországi~~ iskolákban még ma is erősen uralkodó jellegű a szabadfogalmazások íratása, de több józan figyelmeztetés is elhangzott ez irányzat kinövéseivel szemben. Josef Tille Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts /Wien 1958./ c. munkájában megállapítja, hogy a szabadfogalmazás hívei, akik minden fogalmazási munkát a tanulók lelkivilágára, élményanyagára hagytak, csakhamar nehézségekkel álltak szemben. Első problémájuk az volt, hogy az egyedül, önmagától alkotó tanuló teljesítményeit hogyan fejlesszék tovább. Hiszen ilyen módon kizárólag élményfogalmazásokat lehetett íratni. Kénytelenek voltak természetellenes fogásokat kiagyalni, hogy a legkülönbözőbb témákat élményesítsék. Arra is rájöttek lassanként, hogy az állandó élményfogalmazás írástól a tanulók is csömört kapnak idővel, így éppen e fogalmazások legfőbb mozgatója, az élmény adta lelkiesedés hiányzik munkájukból. Ekkor helyt adtak a fogalmazástanításban a stílusgyakorlatoknak, de sokszor túlzásba vitték, így aztán formalizmusba torkollt ez a munka is.

Mint láttuk, az egyik irányzat képviselői teljesen gúzsba kötötték az előkészítéssel a tanulók egyéniségét, a másik követői viszont teljességgel magára hagyták a tanulót a fogalmazás előkészíté-



sének munkájában. Nekünk óvakodnunk kell mindkét végtettől. Attól is, hogy a túlzott kötöttségek miatt unásig előkészítsük a fogalmazásokat, de attól is, hogy munkájukban teljesen magukra hagyjuk a tanulókat. Egészséges szintézist kell megvalósítanunk.

A fogalmazások előkészítésére vonatkozó általános elvet rögzíteni nem lehet. Módja és mértéke több tényezőtől függ. Mindenek előtt a kidolgozandó témától. De erősen függ a dolgozat műfajától, hangnemétől, meg attól is, hogy hasonló vagy azonos jellegű fogalmazást írtak-e már a tanulók. Ismétlődő leírásokat, elbeszéléseket elég egy-egy alkalommal részletesen előkészíteni, a továbbiakban elegendő csupán a témához tartozó anyagra, a szerkesztésmódra és a hangnemre utalni. Értekezések íratását szükséges több ízben is alaposan, részletesen, közös munkával előkészíteni, sőt egy-egy értekezést akár több részletben is feldolgoztatnunk; részleteiben készíthetjük elő és részenként korrigálhatjuk, mivel ennek megírása a tanulóknak sokkal nehezebb munkát ad az előző fogalmazásoknál.

Általános elvként, talán ezt lehet elfogadni: minden fogalmazást olyan módon és olyan mértékben kell előkészítenünk, hogy

a feledat megoldása közben ne találkozzanak a tanulók leküzdhetetlennek látszó nehézségekkel, mert ez elkedvetleníti őket, s emiatt sikertelen lesz a munka,

de csak annyira készítsük elő, hogy a fogalmazás megírása komoly erőpróbát jelentsen számukra, vegye igénybe tárgyi tudásukat, szerkesztő és kifejező képességüket, alkotó kedvüket, hogy az újabb erőpróbával a már kialakult készségeik és képességeik tovább fejlődjenek, hogy a siker felemelő érzése további nehézségek leküzdésekor is lelkesítően hasson rájuk.

d/ Legyen perspektivánk

Távlatok nélkül elképzelhetetlen mindenféle oktatás és nevelés, egyáltalán: mindefajta céltudatos tevékenység. Természetes, hogy a fogalmazástanítás munkáját, amely többféle képesség és készség kialakítására és fejlesztésére irányul, éppúgy nem lehet perspektíva nélkül elképzelni, mint pedagógiai munkánk bármely területét. Mégis azt tapasztaljuk lépten-nyomon, hogy nagyon sok magyartanít alkalomszerűen, terv és rendszer nélkül végzi ezt a munkát. Ennek az oka talán az, hogy a fogalmazástanítást járulékos elemnek, másodlagos területnek tekintik a középiskolai magyartanítás egész munkájában, ezért úgy vélik, hogy elég, ha az egyes órák irodalmi vagy nyelvtani anyagához alkalomszerűen választanak fogalmazási anyagot. Anyanyelvi oktatásunk tananyaga jelenleg is annyira széttagolt még, hogy az a hozzá kapcsolható fogalmazási gyakorlatok nem is alkothatnak progresszív rendszert. Emiatt természetes, de nem egészséges jelenség az a meglehetősen nagy tervszerűtlenség, ami a középiskolai fogalmazástanítást általánosságban jellemzi.

De éppen azért, mert a tantervi anyag felépítésének megtervezésekor nem gondoltak kellőképpen a fogalmazástanítás követelményeivel, szükséges, hogy a gyakorlati munkában korrigáljuk ezt a hibát.

A fogalmazástanítás perspektivikus tervét annak figyelembe vételével kell összeállítanunk, hogy e munkával ki kell alakítanunk, illetőleg tovább kell fejlesztenünk a tanulók megfigyelő képességét, logikus gondolkodás képességét, helyesebben: a logikailag helytálló gondolatok nyelvi megformálásának képességét. Mindezek fokozatosan fejleszthetők. A fokozatosság elvét tervszerűtlen, távlatok nélküli munkával nem lehet érvényesíteni. Ezért, helyes tanév elején legalább egy évre előre elkészíteni a fogal-

mazási tervet a tanmenettel együtt. De az első osztály fogalmazási tervének elkészítésekor érdemes számításba venni legalább azt, hogy milyen témaköröket akarunk a második osztályban kidolgoztatni, és ezzel együtt azt is, hogy milyen műfajúak legyenek ezek a fogalmazások. Még jobb, ha az általános helyzet felmérése után mind a négy évre elosztjuk /legalább nagy vonalakban, idő közbeni korrigálásra lehetőséget hagyva/ a tervezett anyagot. Hogy milyen anyagot öleljen fel a négy évi fogalmazás-tanítás, az függ az iskolatípustól, a heti óraszám-tól, ~~amely~~ a magyar nyelv és irodalom ~~keresztanyagjának~~ ~~kétszáz~~ tantervi anyagától, az osztály összetételétől, általános színvonalától; az esetleges korrekció pedig elsősorban az időközben elért eredményektől és az esetleges tantervi változásoktól.

Középiskolában elbeszéléseket, leírásokat, elmélkedéseket - értekezéseket íratunk. Közülük ~~az~~ a leírás és az elbeszélés már az általános iskolában is szerepelt, tehát ezek koncentrikus bővítésére kell elsősorban törekednünk. - Haladjunk fokozatosan! - Előbb egyszerű, majd egyre nehezebb leírásokat fogalmaztassunk a tanulókkal. Ezekkel a munkákkal fejleszthetjük a gyermek megfigyelő képességét, lényeglátását, közben megtaníthatjuk nekik /illetőleg átisméltethetjük velük/ a legalapvetőbb szerkesztési ismereteket. A leírások után elbeszéléseket íratunk általuk megfigyelt eseményekről. Ez már összetettebb munkát kíván, hisz leírást, eseményelmondást, esetleg személyes reflexiókat kell beleszőnie a tanulóknak. - Az elmélkedő-értekező műfajok pedig azért jelentenek az előzőeknél nehezebb feladatot, mert elvont témák kifejtését kívánják meg, tehát itt nem elég a konkrét gondolkodási forma /ami jellemző a gyermekekre nagyjából a 13-16 éves korig/, hanem magasabb fokú absztrakciókra, érvelésre, bizonyításra, cáfolásra van szükség.

Az egyes műfajcsoportokon belül is léteznek könnyebb és nehezebb műfajok. Az elbeszélések között vannak például közvetlen és közvetett, gyorsabb és régebbi emlékeken, élményeken, tapasztalatokon alapuló témák; egyetlen mozzanatot feldolgozó, több egymás utáni élményt előadó elbeszélés; olyan elbeszélés, amelynek cselekménye egy, kettő vagy akár több szálon fut; szoktunk alkalmazni úgynevezett átéléses és átképzeléses elbeszélő fogalmazásokat is így tovább. Ez utóbbiak az irodalmi tanulmányokhoz kapcsolódnak többnyire, míg az előzőek nagyrészt konkrét egyéni élményeken alapulnak. - A leíró műfajcsoporton belül is találhatunk egyszerűbb és bonyolultabb munkákat. A tárgyak leírása általában könnyebb, mint az élőlények bemutatása. De még ezeken belül is vannak fokozati különbségek. A leírandó tárgy lehet olyan, amelynek egyetlen uralkodó vonása van; ennek helyes megfigyelése már szinte eleve biztosítja a leírás sikerét, ha a legegyszerűbb nyelvi kifejező eszközöknek birtokában van a tanuló. Az összetettebb tárgy /pl. épület/ leírásánál már határozott elrendezési elvet kell követni, de emellett általában szükséges a képszerű kifejezések alkalmazása is. Egy szobor leírása esetén azt is keressük, hogy milyen eszmét, gondolatot fejez ki a művész alkotásával, itt tehát már absztrakcióra is szükség van. - Az élőlények ábrázolásában is fokozati különbséget jelent az állatok és az emberalakok leírása. De emberalakok bemutatása esetén is más a helyzet, ha egy egyszer látott jellegzetes alakot, vagy jól ismert típust, avagy közös ismerőst, barátot, rokont vagy eszményképet kell bemutatni, hisz az első leírásában szinte semmi, az utóbbiaknál fokozatosan egyre több érzelmi tényező játszik közre, sőt például az eszménykép leírása ismét absztrakciót kíván.

Új, magasabb fokozatot jelentenek az olyan fogalmazások, amelyekben az elbeszélő és a leíró mű-

faj keveredik, ahol tárgyak és személyek leírása eseménybe ágyazva szükséges.

Az elmélkedő - értekező műfajok között is sok különbség lehetséges. Az elmélkedés személyesebb jellegű, szubjektivebb műfaj, tehát alkalmazható már akkor is, amikor még csak bontakozóban van a tanulók elvont gondolkodása. Így például az emberalakok leírása és jellemzése után készíttethetünk elmélkedéseket az egyes emberi tulajdonságokról, jellemvonásokról. /Persze csak kellő mértékkel!/-Az értekezés fejlett absztraháló képességet kíván; de az sem mindegy, <sup>milyen</sup> ~~hogyan~~ értekezés íratásával kezdjük e műfaj tanítását: egyetlen tétel kifejtése, ehhez érvek -ellenérvek - cáfolatok és bizonyítékok felsorakoztatása jóval egyszerűbb feladat, mint egy átfogó, több szempontot felölelő tétel, egy kérdéskomplexum kidolgozása. Könnyebb egy, a tananyag feldolgozása során érintett kérdés kidolgozása /még ha további egyéni anyaggyűjtést kíván is/, mint egy teljesen önálló vizsgáldáson alapuló értekezés megírása.

A témák műfajok szerinti megtervezése nagy körültekintést, az egész tanítási anyag átfogó ismeretét, a tanulók képességeinek és készségeinek alapos felmérését kívánja meg a tanártól. De ezekhez a témákhoz még egy sor szókincszgyarapító munkát és stílusgyakorlatot kell terveznünk, amelyek részben megelőzik, részben követik az összefüggő fogalmazások íratását, s ezek a munkák jórészt a nyelvtani tanulmányokhoz csatlakoznak.

Az itt elmondottak mutatják, hogy a középiskolák mind a négy osztályában készíttethetünk mind a három fő műfajcsoportba tartozó fogalmazásokat. Ehhez olyan tervet kell készítenünk, amely részletesen feldolgozza az adott tanév fogalmazási anyagát, a következőkét pedig nagy vonalakban vázolja. Az első osztály elején pontos képet kell alkotnunk az osztály átlagos színvonaláról, és számításba kell vennünk azt a célt, amelyet el akarunk érni a negyedik osz-

tály végére. A négy évre szóló tervből tehát az első évben ki kell dolgoznunk az első osztály anyagát részletesen, a második, harmadik, negyedikét körvonalakban, tematikusan. A második év elején föl kell mérnünk az első osztály eredményeit, ennek alapján el kell végeznünk a szükséges korrekciókat a második osztály már előző évben elkészített tematikus tervén, és csak ezután készíthetjük el a második osztály részletes fogalmazástanítási tervét. Ehhez hasonlóan kell eljárunk a harmadik és a negyedik osztály elején is. Igazán eredményes fogalmazástanítási munkát csak ilyen távlatokban lehet végezni.

e/ Ne feledkezzünk meg a nevelési célokról

Tanítási munkánkban semmiféle ismeretközlő, készségalkító ~~munkákhoz~~ tevékenységtől sem választható el a nevelés, emberformálás munkája. Különösen érvényes ez az elv a fogalmazástanításra, hiszen a fogalmazásokban közvetve vagy közvetlenül mindig megnyilatkozik a tanulók egyénisége. Így a fogalmazásokat előkészítő és követő megbeszélések rendkívül értékesek lehetnek nevelési szempontból is. Az ilyenkor kínálkozó alkalmakat, lehetőségeket lelkiismeretlenség lenne elszalasztani, kihasználatlanul hagyni.

Ahhoz, hogy a fogalmazástanítással ne csupán a az írásbeli munkák ~~megírásához~~ megalkotásához szükséges ismereteket nyújtsuk és a készségeket alakítsuk ki, hanem közben a tanulók egyéniségét is formáljuk, mindenekelőtt az szükséges, hogy a tanulók bizalommal legyenek irántunk, hogy a megbeszélések őszinte légkörben folyjanak. Ebből a szempontból nagyon fontos a tanár egyénisége. Ha a tanár igazságos és korrekt, a tanulók személyes problémáival szemben megértő és diszkrét magatartást tanúsít, a bizalom nem marad el.

Melyek azok a jellembeli tulajdonságok, amelyek a fogalmazástanítás során kialakíthatók, fejleszthetők, elmélyíthetők?

E fejezet b/ pontjában a követelmények között említettem azt, hogy a fogalmazás legyen mindig igaz. Ha ezt az elvet következetesen érvényesítjük, s a dolgozatok értékelésénél és számításba vesszük, az igazmondás, az igazságosság a tanulók igényévé válik, tulajdonsága lesz. Emellett mind az elbeszélő, mind az elmélkedő jellegű fogalmazások között jelölhetünk ki olyan témákat, amelyeknek a feldolgozása során a tanulóknak erkölcsi ítéletet kell alkotniuk igaz és nem igaz, igazságos és nem igazságos cselekedetekről, dolgokról. Ezzel igazságérzetük, erkölcsi ítélőképességük is fejlődik.

~~xx~~ Az igazságossághoz hozzátartozik a tárgyilagosság is. Amikor emberek bemutatását, cselekedeteik leírását kívánjuk meg tanítványainktól, amikor számukra idegen, majd hozzájuk közel álló, rokonszenves majd ellenszenves személyek leírását kívánjuk meg tőlük, igen nagy mértékben próbára tesszük igazságérzetüket, ítélőképességüket, tárgyilagosságukat. Az ilyen fogalmazások megbeszélése és értékelése rendkívül hasznos lehet e tulajdonságok fejlesztése szempontjából. Természetesen az irodalmi témájú fogalmazások íratása és megbeszélése közben is bőségesen nyílik alkalom e tulajdonságok kialakítására.

Minden egyes osztály tanulói nagyon változatos, színes együtttest alkotnak egyéniség dolgában. Ebből kifolyólag gyakran előre meg nem tervezhető nevelési lehetőségek is adódnak. Az előző évben például egy alkalommal egy jellegzetes alak leírása alkalmából / e fogalmazások közül egyet már más vonatkozásban bemutattam / B. Miklós ezt írta:

Az öregúr

Felmegy az emeletre. Addig nem látni, míg a lépcsőház kanyarulatai eltakarják, ez sokáig tart. Meg-

megáll minden ötödik lépcsőfoknál, botjára támaszkodik. Szerencse, hogy az első emeleten lakik. Érdekessége az is, hogy a bot, amire támaszkodik, fehér. Ehhez hozzátartozik az is, hogy arca barna pöttyökkel van tele. Szeme talán még irtóztatóbb lehet, de azt nem engedi meglátni egy nagy sötétzöld szemüveg. A szemüveg mesél:

Egy ötven év körüli férfi megy a Lehel-piacon. A piac közepén óriási csoportosulás, csöbrökkkel, edényekkel tolakodnak férfiak, nők és gyerekek. Kéthárom utcával odébb óriási dördülés, majd egy robaj, egy ház kéményeit látják eltűnni, és a kémény alatt talán egy ház omlott össze. A robaj megismétlődik, most már nem ház omlik össze, hanem emberek, embercsonkok borítják a földet. Egy férfi emelkedik fel a csonkok közül, füle vérzik, szeme helyén iszonyatos üreg tátong. Arcán fekete pöttyök vannak, sűrűn egymás mellett. Másnap felkerült a sötétzöld szemüveg, és tizenöt év után már a pöttyök is megbarnultak.

Látom alakját, ahogy felér a folyosóra, rajta fekete, kopott kabát, borostás, barnapöttyös arcán látszanak még az eltorzult vonások. Kezében a fehér bot, szemén a zöld szemüveg, s tán mögötte könyvek vannak, ez pedig figyelmezteti az emberiséget, hogy el lehet kerülni azt, ami miatt felkerültek a sötét szemüvegek, a mankók, vagy a fehér botok.

A dolgozat a jellegzetes alak leírásával körunk egyik legégetőbb problémáját veti fel. Kitűnő alkalmat adott a tanulóvilágnézetének alakítására, békevágyuk elmélyítésére anélkül, ahogy magának "aktualizálnom" kellett volna mondanivalóját, hisz a megbeszélés során minden hozzászóló kiemelte a dolgozatnak ezt az erényét; nem egy tanulót saját élménye elmondására készítette ez a fogalmazás.-



Természetesen ilyen tárgyú fogalmazást céltudatosan is beállíthatunk tervünkbe, de vigyázzunk arra, hogy megfelelő, ügyes és mértéktartó előkészítést adjunk hozzá, nehogy sablonosakká váljanak a dolgozatok. A sablonos munka ~~mindig~~ destruktív hatású, ha erősebben nem is, annyi<sup>ra</sup> minden esetben, hogy egy elmarasztaló kézlegyintést vagy fintort vált ki a társakból; ez viszont annak kifejezője, hogy messze estünk a tervezett céltől.

Az erkölcsi tulajdonságok közt, amelyek kialakíthatók, fejleszthetők a rendszeres fogalmazástani munka közben, nem lebecsülendő az aktivitás. Azt is mondhatnánk, hogy ez társadalmilag hasznos tulajdonság. Akik a megbeszélések, a közös előkészületek során megszokják, hogy a munka minden mozzanatában egyénileg is érdekeltek, megszokják, hogy társaik problémái is érdekelték őket, felnőtt korukban ritkán válnak közönyös, mások dolgai iránt nem érdeklődő emberekké. Nagy társadalmi feladatokat csak aktiv, a közügyet is személyes ügyüknek tekintő emberekkel lehet megvalósítani.

Ezek a munkák hozzájárulnak ahhoz is, hogy a fiatalokban kellő emberismeret és önismeret alakuljon ki. Ha sikerült a bizalom és az őszinteség légkörét kialakítani, ha sikerült tanítványainkat, az igazság feltétlen tiszteletére rászoktatni, ha sikerült megfelelően lényeglátókká tennünk őket, akkor nem túl nehéz kellő önismeretre nevelnünk a fiatalokat.

Az emberalakok leírásában is a fokozatosság és a rendszeresség elvét igyekeztem érvényesíteni. Nevelési szempontból az egyik tetőpontot jelentette ebben a munkában az "Én" címmel íratott fogalmazás. Rendkívül tanulságos fogalmazásokat írtak tanítványaim. Tanulságosak voltak ezek a fogalmazások az egész osztály szempontjából is /eljutottunk arra a fokra, hogy minden tanuló fogalmazását megbeszélhettük -zavaró tényező nélkül- az egész osztály előtt!/, de nekem magamnak is. A



Nem folytatom. Ez az egyetlen dolgozati téma külön tanulmányt érdemelne. Sejtésem szerint azonban az elmondottak is kellőképpen megvilágították azt, hogy a fogalmazástanítás munkájában igen sokféle nevelési lehetőség kínálkozik. Ezekre a lehetőségekre építenünk kell az évi és a távlati terv összeállításának alkalmával is.

f/ A javítás legyen pontos, pozitív, az értékelés nagyon lelkiismeretes.

Mindaz, amit itt elmondok, szinte közhelynek tűnik. De elég sok pedagógus munkájában nem érvényesülnek ezek az elvek, ezért rövid összesítést adok róluk.

A fogalmazások javítása igen nehéz, de nagyon fontos munka. A javítás során állapíthatja meg a tanár az eredményeket, a még meglevő hibákat, ezek alapján jelölheti meg a további feladatokat, módosíthatja szükség esetén a távlati tervét. A javítás nyomán a tanuló is tisztába jön munkája eredményeivel és fogyatékosságaival, ennek segítségével közelebb jut a helyes önértékeléshez. Még az iskolai dolgozatok íratásával is ezek az elsődleges céljaink; az osztályzatszerzés csak másodlagos. Olyan légkört kell kialakítani, hogy sem a tanár, sem a tanulók ne tekintsék a dolgozatírást elsősorban érdemjegy szerzési lehetőségnek. A javítás munkáját végző tanár mindig tartsa szem előtt ezt.

Figyelme terjedjen ki arra, hogy van-e, a fogalmazás írójának mondanivalója? - ennek kifejtéséhez ~~helyes sorrendben~~ megfelelő anyagot gyűjtött-e? - az anyag elrendezése helyes sorrendben és arányosan történt-e? - a mondanivalónak megfelelő hangnemet választott-e? - kifejezésileg találóak, magyarosak-e? - megfelelő-e a helyesírás? stb.

E néhány szempont pusztán felsorolása is figyelmeztet arra, hogy az első olvasáskor még pihentetni kell a piros tintás tollat; csak akkor fogjunk a hi-

bák megjelöléséhez, amikor már áttekintést nyertünk a dolgozatról. - A másodszori olvasás során is ajánlatos csak a helyesírási hibákat javítani. Ez könnyebb /ezért szükség esetén az első olvasáskor is végezhető/. A stiláris hibák javítására csak a harmadik olvasáskor kerüljön sor, amikor már egészen jól ismerjük a dolgozat tartalmi értékeit és fogyatékosságait, így eldönthetjük, hogy a használt kifejezések megfelelnek-e a tartalomnak. Ezek után jöhet a részletes bírálat, amely mintegy indokolását adja az érdemjegynek is. Ezért tömören tartalmaznia kell a fogalmazás értékeit és fogyatékosságait; így a tanulók igazságérzetét nem érheti sérelem, sőt az osztályozás is nevelő hatású lesz.

Végezzünk pozitív javítást! Ez azt jelenti, hogy ne csak jelöljük a hibákat, hanem írjuk le /erre való a margó/ azt is, hogy mit tartunk helyesnek a hibáztatott résszel szemben. Elsősorban a helyes stílus elleni vétségeket kell pozitívan javítani. Ezzel hozzásegítjük a tanulót a kifejező eszközök tudatos alkalmazásához, illetőleg válogatásához. Egyúttal könnyítjük és eredményesebbé tesszük a javítási óra munkáját is. Minden egyéni hiba megbeszélésére nem jut idő a javítási órán. Ha nem pozitív a tanár javítása, a tanuló tájékozatlan marad afelől, hogy mi volt a hibája. Ennek következtében megszüntetésére sem tud tenni semmit, vagy javítási kísérletének az eredménye nagyon bizonytalan lesz. - Fejlettebb fokon a pozitív javítás úgy is végezhető, hogy a helyes szöveg beírása helyett a hiba jellegére utaló, akár enyhén irónikus megjegyzést vagy kérdést alkalmazunk, amely rádöbben-ti a tanulót a hibára, egyúttal indítékot ad a javítás módjára is. Az ilyenfajta megjegyzés vagy kérdés azonban nem lehet megszégyenítő, mert ezzel kedvét szeghetjük a tanulónak.

Az elbíráláskor nagyon gondosan kell mérlegelni a fogalmazás pozitív vonásait és hiányosságait.

Figyelembe kell vennünk az érdemjegy megállapítása-kor azt is, hogy hányadik osztályban vagyunk, milyen képességű az osztály, mutatkozik-e fejlődés a tanuló munkájában az előzőekhez viszonyítva. Érvényesítenünk kell bizonyos relativitást is: viszonyítanunk kell az osztály egészéhez az egyes tanulók eredményeit. Ezért - ha csak időnk engedi - az érdemjegyek megállapítását hagyjuk akkorra, amikor már minden dolgozatot kijavítottunk. Ez pedig megkívánja, hogy minden dolgozatot olvassunk el lehetőleg negyedszerre is.

~~Minden~~ Ehhez igen sok türelemre és nem kevesebb időre van szükség. S ha mindezt rászánjuk a javítás-ra, akkor sem lehetünk egészen biztosak benne, hogy kifogástalan javítási munkát végeztünk.

g/ Vitassuk meg a dolgozatokat az osztállyal

Szándékosan nem a "beszéljük meg" igét használtam ~~itt~~ a címben: nem egyszerű megbeszélés ez a munka /ha jól megy/, hanem élénk, alkotó vita kell hogy legyen.

Többféle haszna van a vitázó fogalmazás-megbeszélésnek.

Először: kialakul és állandóan fejlődik a tanulók kritikai érzéke. A bírálat során állandóan szem előtt kell tartani és érvényesíteni kell bizonyos elvi szempontokat; ezzel a tanulók absztrakt gondolkodása is fejlődik.

Másodszor: hozzászoktatjuk a tanulókat ahhoz, hogy ne legyenek közönyösek, semlegesek ebben a munkában; megszokják, hogy a téma iránt mindig érdeklődjenek, így módot találhat a tanár a tanulók világnézetének, egész egyéniségének alakítására.

Harmadszor: nagyobb gonddal készítik fogalmazásaikat, ha tudják, hogy munkájukat részletesen, alaposan megvitatja az osztály. Ez<sup>a</sup> kezdetben még

külső kényszer lassan kifejleszti, szokássá teszi az önmagukkal szembeni igényességet, egyúttal fejleszti felelősségérzetüket.

Negyedszer: ez a felelősségérzet a viták során kiterjed a közösség irányába. Elég hamar megszokják a tanulók, hogy minden társuk munkája az ő ügyük is; közös ügy, ezért nem lehet félvállról venni: felelősséggel tartoznak az egész osztály munkájáért, eredményeiért, fejlődéséért.

Ötödször: megszokják, hogy mások munkáját értékeljék, a mások munkájáról, egyáltalán: társaikról mondott véleményüket meg kell fontolniuk, és a kimondott ítéletért vállalniuk kell a felelősséget. - A felelősségtudatnak olyan irányú alakítását szolgáljuk ezzel, amely nélkül fejlett közösségi élet, normális társadalmi viszonyok nem képzelhetők el.

Összefoglalva: a viták alkalmával hozzásegítjük a tanulókat ahhoz, hogy helyes önértékelésre legyenek szert, és megtanulják tisztelni és becsülni társaikat, az embert.

Egyet emélek ki a sok, fogalmazási óráimon elhangzott vita közül. A már említett alakleírás megbeszélése során alakult ki egy érdekes vita. Két nevelőintézeti tanuló, naponta azonos úton járva az intézettől az iskoláig, ugyanazt az alakot figyelte meg és írta le. R.Ferenc dolgozata:

#### Nehezen az életért

Iskolába vonulás alkalmával minden nap látunk egy furcsa kinézésű, szájában cigarettát lógató nőt. Arcán a ráncok már nem valami fiatalságról tanuskodnak. Fején egy vastag kendő van, mely megvédi ilyen időben a hidegtől. Szürkés zubbonyfélét visel. Világosabb nadrágja hócipőbe van dugva, amit már régóta hordhat, mert már elég rossz. A szemetes kosíval lassan, méltóságteljesen ballag, s mikor megáll, rágyújt. Szájába véve a cigarettát seperni kezd.

Nagyon közömbösen seper, de a felsepert terület tiszta. Gyakran 3-4 asszonnyal beszélget. Bizonyára pletykázással foglalkoznak ilyenkor.

A vita során a fogalmazás érdeként emlegette több tanuló, hogy jó külső leírást ad az utcaseprőnőről. A fogalmazás szerkezetét is helyeselték nagyobb részt. Stílusát többen kifogásolták. Elsősorban a "furcsa kinézésű" kifejezést és ismétléseit helytelenítették. Az egyik leány még ezt is megjegyezte: "Ha nem tudnám, ki írta a fogalmazást, az utolsó mondata akkor is elárulná, hogy fiú az illető." - Az egyik fiú elítélte a dolgot "szenvtelen" hangját, mire egy másik tüstént ellenvetéssel élt: "Nem figyelted meg egészen jól a fogalmazást mindezentül. A cím ez: Nehezen az életért, ami azt mutatja, hogy R.Feri éppen azért választotta ezt az alakot a leírás tárgyául, mert őt ennek az idősebb nőnek a küzdelmes élete ragadta meg. A cím együttérzést mutat. A szenvtelennek látszó leírás és a cím ellentéte csak még jobban kiemeli az együttérzést."

Összesíteni kezdtem a vita eredményét. Kiemeltem; helyes, hogy a legegyszerűbb munkát végző emberben is meglátja a küszködő embert. Erre utal a cím. - Körülbelül eddig jutottam, amikor jelentkezett.

F.Jolán, s ezt mondta: "R.Ferinek nincs igaza. Én másképp látom ezt a nőt. Én is róla írtam fogalmazást."

F.Jolán fogalmazása:

Hát ennyire?

Megyek az utcán, s a szél arcomba csap. Hideg van. Egyszer csak szemembe ötlík a hócipős alak, az utcán áll egy seprő mellett. Felnézve látom, hogy az illetőn hosszú, bő, piszkos nadrág van, s rongyos kesztyűbe bújtatott egyik keze a seprőre támaszkodik.

Egy a nadrágnál is piszkosabb, rongyosabb kabát van rajta. Másik kezével épp a szájából veszi ki a cigarettát s foga közt nagyot köp a tisztára söpört kőre. Aztán halkán, sziszegve egy cifrát mond. Erre még jobban megnézem s egy sálba bugyolált fejű nőt láttam.

E dolgozat stiláris hibáiról említést sem tettek a tanulók. Az ellentét az előző fogalmazással szemben olyan szembeötlő volt, hogy csak a jellemzés körül folyt a vita, amely nagyjából így zajlott le:

A.: A cím azt mutatja, hogy Joli lenézi ezt a nőt, meg az utcaseprőt, meg az utcaseprő munkáját.

B.: A munkáját nem becsüli le, hiszen tisztára söpört követ emleget. A nőt megveti, de az a nő meg is érdemli ezt, aki durván beszél, káromkodik.

C.: Joli helytelenül szándékosan csak olyan mozzanatot emel ki, amely ennek a nőnek csak rossz tulajdonságát mutatja meg.

R.Ferenc: Én arra nem ügyeltem, hogy káromkodik-e, köpköd-e az a nő; az öltözetére figyeltem föl, meg azért ötlött a szemembe, mert még nem láttam más utcaseprőnőt. Azt is láttam, hogy egykedvűen, de rendesen elvégzi munkáját.

Ezután egy rövid vita kerekedett abból, hogy egyik vagy másik tanuló kinek ad igazat.

F.Jolán: Lehet, hogy más másképpen látja, de nekem nagyon visszataszító volt a viselkedése. Ezt akartam kifejezni, azért összpontosítottam a fogalmazást erre az egy mozzanatra, és azért csak a végén említettem meg, hogy nőről van szó, mert nekem nagyon ellenszenves, ha egy nő ilyen közönséges viselkedésű. Úgy gondolom, azért lett utcaseprő, mert viselkedése miatt már másutt nem alkalmazták. Azért választottam a címet is így, hogy ezzel is kifejez-



zem, hogy nézetem szerint ez egy elzúllott nő, akit olyan helyen nem tudnak foglalkoztatni, ahol emberekkel van együtt.

Joli érvelése egy pillanatra mehökkentette az osztályt, de aztán újból hevesen föllángolt a vita. Hamarosan végét vetettem, mert semmivel sem jutottak előbbre. A vita eredményét körülbelül így összegeztük azután: Nem tudhatjuk eldönteni, hogyan jutott ez a nő ebbe a munkakörbe, tehát túlzottan messzemenő következtetéseket nem engedhetünk meg magunknak. Azt sem tudhatjuk, milyen lekürettel végzi munkáját; lehet, hogy kényszernek tartja, elégedetlen, zúgolódó. De becsülnünk kell, hogy munkáját rendesen elvégzi. Durva, nőhöz, egyáltalán: emberhez nem méltó megnyilatkozását természetesen elítéljük. Ha valóban elzúllott nő, ezt is azzal kell tudomásul vennünk, hogy segítségre szorul, nem elmarasztaló ítéletre van szüksége a társadalom részéről. - De helytelenül járunk el akkor, ha a leírások kapcsán csak a leírt alakról vitatkozunk: meg kell vizsgálnunk mindkét leírás tartalmi és formai érdemeit és hiányosságait is. Mindkettőnek érdeme, hogy az alak beállításának megfelelő, találó címet választott. Szerkesztését tekintve is jó mindkét dolgozat. Jolié különösen hatásossá válik a csattanóval. Mindkettőjük hibája azonban, hogy nem mindig a legmegfelelőbb kifejezést, mondatfelépítést alkalmazzák.

Talán az itt ismertetett fogalmazás-megbeszélés igazolja, hogy a vita több szempontból is hasznos. Nemcsak a tanulóknak, hanem a tanárnak is: erősen hozzásegíti ahhoz, hogy alaposan megismerje tanítványait, ami viszont feltétlenül szükséges a jó nevelőmunkához.

## 2./ A fogalmazástanítás gyakorlata

Az elmélet és a gyakorlat viszonyában az elmélet funciója, hogy optimális célokat, feladatokat, módszereket szabjon meg a gyakorlat számára. S honnan alkotja meg ezeket? - A gyakorlatból. - Marx és Engels hangsúlyozta már, hogy az elmélet a gyakorlati szükségletekből keletkezik, mint a gyakorlat általánosítása. Ez azt jelenti, hogy nem szorítkozik kizárólagosan a gyakorlat eredményeinek a regisztrálására: előre kell mutatnia. Az elmélet feltárja a ma gyakorlatára támaszkodva a jövő gyakorlatának útját. Emiatt hipotéziseket is tartalmaz. A hipotéziseken továbbfejlődött elmélet gyakorlati megvalósítása mindig korrekciókat tesz szükségessé: helyesbíti és fejleszt az elméletet. A gyakorlat, amely igazol vagy elvet valamely elméletet, más elméletek keletkezésének alapja.

Ezt az utat járva jutottam el mintegy 7-8 év kísérleti munkájával a következőkben ismertetendő módszerekhez. Sok gyakorló pedagógus munkáját figyeltem meg, tanulmányoztam az ide vonatkozó szakirodalmat. Így igyekeztem elvonni a szükséges elvi következtetéseket, mindenkor a legjobb tapasztalatokat tartván szem előtt; ezekből új elméleti megfontolásokra jutottam, amelyeket igyekeztem a gyakorlatban megvalósítani; a nem helytálló tetteket a gyakorlat megvilágításában korrigáltam, megkíséréltem e korrekciókkal újabb elvi megállapításokra jutni, s így tovább.

Az alábbiakban közölt módszerek a gyakorlati megvalósításuk során természetesen újabb helyesbítéseket tesznek szükségessé a nagyon különböző körülmények közötti alkalmazás és az időzben törvényszerűen bekövetkezett fejlődés miatt.

Mielőtt e módszerek gyakorlati bemutatására térnénk, vizsgáljuk meg röviden, hogy milyen egyező

és miféle eltérő vonások fedezhetők fel az oktatás általános folyamata és a fogalmazástanítás mozzanatai között.

Az oktatás általános folyamatának egyes mozzanatai a fogalmazástanításban is föllelhetők, de erősen sajátos módon. A fogalmazásnak is megvan a maga tényanyaga, amelyet elemezzünk, az elemzés alapján absztrakciót végzünk, az ismereteket rögzítjük, gyakorlatban alkalmazzuk<sup>tanítjuk</sup>, ellenőrizzük.

A fogalmazás "tényanyaga" kettős: a kifejtendő témához tartozó anyagból és a megíráshoz szükséges fogalmazástani ismeretanyagból áll.

Amíg a konkrét tények bemutatását az oktatás folyamatában elemzés követi /indukció/, addig a fogalmazástani ismeretek elsajátíttatása általában inkább deduktíve vagy nem teljes indukcióval történik; ilyenformán a szokásos folyamatban az elemzést követő általánosítás itt elmarad, illetve ehelyett korábbi /esetleg évekkel előbbi vagy nem is a tanulókkal közösen végzett/ indukció eredményeként létrejött általánosítást /szabályt/ tanítunk meg vagy idézzük a tanulók emlékezetébe.

Az átfogó irodalomtörténeti tárgyú fogalmazás anyagát sem mindig a fogalmazást előkészítő órán elemezzük, s ekkor az elsődleges általánosításokat sem itt végezzük, hanem az előző irodalmi órákon. Ahhoz azonban, hogy a témát kifejthessék a tanulók, az irodalmi órán végzett elemzések és általánosítások reprodukálására van szükség a fogalmazást előkészítő órán, és másodlagos, nagyobb összefüggéseket tartalmazó általánosításokat kell végeznünk. Más szóval: az ilyen fogalmazások előkészítését ismétlődő, rendszerező órán végezzük, de nem ezen az órán íratjuk meg. Ugyanígy nem a fogalmazási órán történik az elsődleges rögzítés sem, hanem az elemzéssel és az első általánosításokkal egyidejűen. A gyakorlati alkalmazást viszont mind a kifejtendő téma,

mind a szükséges fogalmazástani ismeretek szempontjából maga a fogalmazás megírása jelenti.

Ha nem irodalomtörténeti, hanem kötetlenebb témát dolgoztatunk ki, akkor az anyag bemutatása /külső vagy belső szemléltetéssel/, elemzése, az esetleges általánosítások elvégzése is a fogalmazást előkészítő órán történik, bár az általánosítást, sőt gyakran az elemzést is a tanuló végzi önállóan a fogalmazásban. A bemutatásnak tehát olyannak kell lennie, hogy elindítsa az önálló elemzést, általánosítást, következtetések levonását. - A szükséges fogalmazástani ismereteket itt is jobbra deduktíve kapják a tanulók.

Ha viszont új fogalmazástani ismeretek elsajátíttatása és begyakoroltatása a célunk, akkor a fogalmazási ismereteket is induktív úton kapják a tanulók. Így például ha a leírások után elbeszélés íratására térünk át, az elbeszélés műfaji sajátságainak megismertetéséhez irodalmi példát vehetünk szemléleti anyagul, ezt vizsgáljuk szerkezeti - stilisztikai szempontból, absztrahálunk az elbeszélés műfajára vonatkozó általános szabályokat, ezeket rögzítjük, majd a tanulók alkalmazzák gyakorlatban fogalmazásuk megírásakor. A fogalmazások megbeszélése alkalmából ellenőrizzük ezeknek az ismereteknek a szilárdságát, esetleg újabb általánosításokra kerül sor /akár negative/ a megírt fogalmazások /mint tényanyag/ elemzése alapján, másodlagos bevésést végzünk, az újabb fogalmazások /gyakorlati alkalmazás/ pedig a készségek - képességek kialakításához vezető gyakorlást jelentik. Természetesen a szükséges összes fogalmazástani ismeret elsajátítására sem kerül mindig egy órán belül sor, ezért ez a fentebb leírt folyamat ismétlődik, s közben bővülnek ezek az ismeretek.

Máskor a közvetlen fogalmazási munka végzése nélkül jutunk el - induktív úton - fogalmazástani

ni ismeretekhez, például nyelvtanórán, amikor a vizsgált nyelvi tény stilisztikai funkcióját elemezzük irodalmi példákon. Az így kapott ismeretek alkalmazására rendszerint közvetve, csak a következő órák valamelyikén kerül sor.

Látható tehát, hogy az oktatási folyamat általános mozzanatai a fogalmazástanításban is érvényesülnek, de erősen sajátos módon és meg lehetően bonyolultan.

A továbbiakban most már nem elméleti fejtegetést kívánok végezni, hanem a fogalmazástanítás aprólékos gyakorlati munkáját szándékozom ismertetni.

E módszerek bemutatását a fogalmazások elkészítésének menetéhez igazítva próbálom elvégezni. Így szóba kerül a téma és a cél megjelölése, az anyaggyűjtés és az anyag ~~rendszerezése~~ kiválogatásának munkája, a hangnem és a szerkesztési elv megválasztása, a vázlatkészítés, a kidolgozás, a kidolgozott fogalmazások javítása, elhírálása, megbeszélése, technikai segédeszközök alkalmazása. E munkák elvégzésének egy része a tanárra hárul, más részüket /s ez a döntő/ a tanulók végzik, és sok feladatot közösen valósítanak meg. Itt természetesen azok a mozzanatok kerülnek szóba, amelyek megvalósítása a tanárra vár, illetőleg amelyeket közös munkával végezhetnek. Végül az egyes mozzanatokhoz kapcsolva megemlítek olyan nevelési lehetőségeket, amelyeket érdemes kiaknázni.

#### a/ A téma megválasztása és a cél megjelölése

A jó kezdet fél siker - tartja a közmondás. Minden fogalmazási munka első mozzanata a téma kiválasztása s vele együtt a fogalmazás céljának megjelölése. Rendkívül fontos, hogy ezt a munkát helyesen végezzük. Sokban múlik ezen az egész munka sikere.

Az alapelvek között szerepelt az is, hogy legyen perspektívánk. Ott elvi alapon igyekeztem bizonyítani, hogy szükséges a fogalmazások témáit rend-

szerbe foglalni; itt gyakorlati szempontból kívánok a témarendszer szükséges voltára rámutatni.

Ha nincs a fogalmazások témáinak kialakult rendszere, akkor könnyen előfordulhat /mint több ízben tapasztaltam/, hogy egymás után következik két nagyon különböző műfajú és tartalmú fogalmazás, mint: kirándulási élmény és irodalmi értekezés. Az egyik gimnázium második osztályának füzetében láttam a következő címeket egymás után: "Veszprémben jártunk" és "Csokonai költészetének alapvonásai". Vagy egy másik iskolában: "A városháza előtt áll-dogáltam" és "Petőfi egyénisége".

Az előkészítés szempontjából az ilyen eltérések azt jelentik, hogy mindkét egymás után következő fogalmazást eléggé bőségesen elő kell készítenie a tanárnak, hiszen nagy a különbség köztük a műfaj, a felhasználható ismeretek, a megíráshoz szükséges képességek stb. szempontjából. A bő előkészítés több időt igényel; az idővel pedig általában nem bánhatunk túlságosan bőkezűen; főként ott nem szabad ezt tennünk, ahol ésszerű megoldással időt takaríthatunk meg. De más szempontból is jó, ha nem kell, túlzottan sokat foglalkoznunk az előkészítéssel. Ha minden fogalmazást hosszas megbeszéléssel, többirányú útmutatással készítünk elő, a tanulókat kifárasztja és untatja az előkészítés, kedvük erősen megcsappan, mire a tulajdonképpeni munkára kerül a sor, így fogalmazásuk eredménytelenebb lesz. Ha viszont előre megtervezett rendszer szerint haladunk, az egyes egymás után következő feladatok között rendszerint csupán fokozati különbség van, így minden újabb fogalmazás előkészítése során csak egy-két új szempontot kell felhívni a tanulók figyelmét, az előkészítés nem igényel sok időt és nem válik unalmas-sá. A rendszer összeállítása tehát minden egyes fogalmazás szempontjából távlati előkészítést jelent, de természetesen a tanárnak minden egyes fogalmazás előkészítését alaposan át kell gondolnia részleteiben

is.- A témák összeállításának a fentieknél sokkal jelentősebb előnye, hogy így a mindennapi életben szükséges fogalmazási képességeket és készségeket rendszeresen, aprólékos munkával bontakoztatjuk ki.

A technikumok első és második osztályában nincs irodalomtanítás. Azt a munkát, amit a Fogalmazástan tankönyv alapján végeztetünk a tanulókkal /különösen az első osztályban/, inkább általános anyanyelvi képzésnek lehetne nevezni, mint fogalmazástanításnak. Még e könyv bevezetése előtt, amikor az I. és a II. osztályban irodalomelméletet tanítottunk, kialakítottam egy fogalmazási téma- és műfajrendszert, amelyet /több-kevesebb variációval/ azóta is alkalmazok. Gyakorlati munkámban meglehetősen bevált.

A témákat műfajcsoportonként választottam meg annak figyelembe vételével, hogy itt a tanulók elenyészően csekély irodalmi szöveggel ismerkednek meg, az általános iskolából hozott irodalmi ismereteik viszont lassacskán elhomályosulnak, feledésbe mennek. Szükségszerűen szabadabb fogalmazások íratása a célravezető. Természetesen ez a szabadság csak inkább azt jelenti, hogy az irodalmi ~~témáktól~~ példától csaknem függetlenek a fogalmazások, és nem jelentheti azt, hogy a tanulók spontán érdeklődésére hagyatkozik.

A témarendszer összeállításánál a következő szempontok vezéreltek:

1./ Mint ahogy minden tárgyból év eleji felmérést szoktunk végezni az első osztályban annak megállapítására, hogy mennyire szilárdak az általános iskolából hozott alapismeretek, mennyire lehet ezekre építeni, milyen mérvű hézagpótlásra, kiegészítésre, ismétlésre van szükség a zökkenőmentes előrehaladáshoz, ugyanígy az általános iskolából hozott fogalmazástani ismereteket és fogalmazási készségeket <sup>x</sup> is fel kell mérnünk az első osztályban.

<sup>x</sup>A "fogalmazási készség" kifejezést a közhasználatnak megfelelően alkalmazom, noha általában olyan sajátosságokat jelölünk vele, amelyek nem motorikusa, tehát nem készségek, hanem inkább képességek, jártasságok.

Ezért eleinte kizárólag olyan műfajcsoportokhoz és műfajhoz tartozó fogalmazásokat íratok, amelyek az általános iskolai fogalmazásokban már gyakran szerepeltek. Így elsősorban leírást és elbeszélést. Ezzel kapcsolatot teremtünk az általános iskolai fogalmazástanítással, tehát a középiskolai munka szerves folytatása lesz az általános iskolainak. Ugyanakkor fény derül arra is, hogy az ott szerzett ismeretek mely területen hézagok, mely képességek nem eléggé kialakultak.

2./ Az ismétlés közben már megindul a fogalmazástani ismeretek koncentrikus bővítése és a képességek továbbfejlesztése.

3./ Hogy ez az ismétlés jellegű fogalmazási munka ne váljon sablonossá és unalmassá, a 14-15 éves tanulók érdeklődési körének megfelelő témákat jelölök kidolgozásra.

4./ Az életre nevelés, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása céljából - a tanulók érdeklődésének megfelelően - lehetőleg a mindennapi életből veszem a témákat.

5./ Törekedem arra, hogy a témák adjanak lehetőséget a világnézeti, erkölcsi és esztétikai nevelés szempontjainak erőltetettséggel nélküli érvényesítésére.

6./ A fokozatosság elvét igyekszem érvényesíteni az egyes műfajcsoportokon és műfajokon belül a fogalmazások egymásutánjával.

7./ Ugyancsak a fokozatosság elvét szolgálja az is, hogy a mindennapi életből vett témák kidolgozásakor előbb mindig objektív jellegű, tehát a tanulók érzelmi világától lehetőleg független témát jelölök meg, azután végeztetek szubjektív fogalmazásokat, amikor már emezek írásával bizonyos jártasságra tesznek szert.



Az első pillanatban talán úgy tűnik, hogy ez az elgondolás nem helytálló, mert a gyermek könnyebben, jobban tud arról írni, ami hozzá személy szerint is közelebb áll, tehát a fokozatosság elve éppen azt kívánná, hogy előbb szubjektív témákat dolgoztassunk ki. Ezt hangsúlyozzák a szabafogalmazás hívei is, néha erősen eltúlozva. Tapasztalatom szerint is jobban szeretnek a tanulók ilyen témákról írni, de ez nem jelenti azt, hogy jobban is tudnak róluk fogalmazni. A magyarázat eléggé kézenfekvő: amikor objektíve, tehát egyéniségétől, érzelmvilágától függetlenül /s tegyük hozzá: lehetőség szerint egyszerű/ témáról kell írniuk a tanulóknak, kevés, gyakran csak egyetlen szempontot kell figyelemmel kísérniük munkájuk során; az ilyenfajta leírás menete akár formulákban is rögzíthető, csaknem automatizálható, tehát könnyű feladat. Az embernek saját belső világát szavakba foglalni rendkívül nehéz; teljességgel kifejezni szinte lehetetlen. Ha jól emlékszem, Széchenyi utal erre a jelenségre valahogy így: "Ki lehet olyan szegény, hogy lelki világát maradéktalanul ki tudja fejezni?" - A tanulóknak az egyéniségükhöz közel álló téma kidolgozásakor egy sor szubjektív, belső tényező lép fel; ezeknek szimultán figyelemmel kísérése is nehéz, írásban történő rögzítése még nehezebb, nem csupán lélektani okokból kifolyólag, hanem azért is, mert az ilyen fogalmazás nagyobb koncepció és stilisztikai teljesítményt kíván az egyszerűbb, objektív témákat feldolgozó fogalmazásoknál. Az objektív témák feldolgoztatása során kialakíthatjuk az alapvető jártasságokat, ezek birtokában pedig sikeresebben fejthetik ki tanítványaink az olyan témákat, amelyek egyéniségük közvetlenebb megnyilatkozását is megkívánják.

8./ Az általános iskolai fogalmazástanítás lineáris bővítése az elmélkedő - értekező fogalmazások íratásával történik. Az irodalomtörténeti értekezés műfaji sajátságainak ismertetése és írás-technikájának elsajátíttatása érdekében azonban megfordítom itt az objektív- szubjektív sorrendjét.- Az irodalmi mű hatása elsődlegesen szubjektív. Az ember az egyéniségére legközvetlenebbül ható elemek segítségével tudja egyre teljesebben felfogni az irodalmi alkotásokat. Objektív, tudományos igényű értékeléshez pedig egy sor absztrakció után jutunk el. Míg az irodalomtanítás útján /meglehetősen hosszadalmas munkával/ hozzásegítjük a tanulókat ezekhez az absztrakciókhoz, természetesen adódik fogalmazási témául egy-egy irodalmi alkotás szubjektív, majd az absztrakciók nyomán egyre objektívabb értékelése, míg e munka betetőzéseként eljuthatunk az átfogóbb témákat feldolgozó irodalmi értekezésekhez. Így az értekezés műfajának megtaníttatása, begyakoroltatása közben a témák szubjektív-objektív sorrendje a fokozatosság elvét kívánja szolgálni. Más szempontból nézve a dolgot: a korábbi fogalmazási műfajokon /leírás, elbeszélés/ belül a magasabb fokot a szubjektív téma feldolgozása jelentette, a merőben új műfajnál /az értekezésnél/ viszont ez a korábbi tetőpont jelenti a kiindulópontot ahhoz, hogy egy magasabb szintű, objektivitáshoz juthassunk el.

Mindezek előrebecsátása után lássuk a rendszert. /NB! Általában nem egyes címeket jelölök meg, hanem témákat, témaköröket tüntetek fel. Ezekben belül sokféle cím adható, több téma is kijelölhető az osztály érdeklődésétől, összetételétől, fogalmazási készségétől függően./

I.

L e í r á s

1./ Tárgyleírás

- a/ Egyzsrű, mindennapi használati tárgy,  
épület leírása
- b/ Olyan egyszerű tárgy leírása, amelyhez  
emlék, érzelem fűződik /töltőtollam, kerék-  
párom stb/
- c/ Összetettebb tárgy, épület leírása  
/üzemben látott gép, motorkerékpár; em-  
lékmű, nagyobb, jellegzetes stílusú épü-  
let, híd stb.-Elrendezési elvtérbeliség/
- d/ Összehasonlítás két tárgy v. épület között

2./ Személyleírás

- a/ Külső leírás  
Egyszer látott jellegzetes alak  
Közös ismerős  
Olyan személy, akivel közelebbi kapcsolat-  
ban van a tanuló
- b/ Jellemzés  
Az osztály többi tagja előtt ismeretlen  
Közös ismerős személy  
Barát  
Eszménykép  
Szülő  
Önjellemzés
- c/ Embercsoport leírása  
Osztályunk leánytanulói; fiúk az osztályban;  
szakkörünk tagjai stb.  
Egy mérkőzés közönsége, színházi nézők; a mozi  
előcsarnokában stb  
Utítársak  
Családunk

### 3./ Tájéleírás

- a/ Közös szemlélet alapján, élőlény nélkül,  
szűkebb és tágabb körben /liget, patak-  
part; körkép egy magaslatról stb./
- b/ Közös megfigyelés alapján, élőlénnel  
/Akár az a/ pont témái, vagy utca, strand,  
hegyi út, rét stb./
- c/ Visszaemlékezés, emlékek alapján  
/Alföldi vagy hegyi táj; falu, város; művelt  
terület stb./

## II.

### P á r b e s z é d

#### 1./ Szóban

- a/ Két tanuló beszélget adott témáról
- b/ Két tanuló két különböző személy helyzeté-  
be éli bele magát, így folytat párbeszédet

#### 2./ Írásban

- a/ Megnevezett szereplőkkel "átképzaléses"  
fogalmazás /Házi olvasmány stb. alapján/
- b/ Két szereplő+ elbeszélő  
/Szereplők megszólalásai+cselekedeteikre vo-  
natkozó közlés+monológ+elbeszélői közlés/

## III.

### E l b e s z é l é s

- 1./ Egyszerű, mindennapi esemény /Szóban és írásban;  
Szerkesztési elv: időrend./
- 2./ Eseménysor, "egyszálú" cselekmény  
/Pl. Egy napom/
- 3./ Megfigyelés, tapasztalat, emlék  
a/ Az utcán  
/Környezetrajz, emberalakok külső-belső  
leírása, esemény, vélemény/

- b/ Egy színházi est  
/Helyrajz, embercsoportok, nézők arca és viselkedése; szereplők, díszletek, a mű cselekménye, benyomások, vélemény/
  - c/ Kirándulási élmény  
/Tájleírás, tárgyrajz, emberalak, esemény, érzelmi - hangulati elemek/
  - d/ A nyári, termelési gyakorlat egy napja  
/Az előbbiek követelmények+munkafolyamat+ szakmai ismeret/
  - e/ Társadalmi munka  
/Az előbbiek+társadalmi-politikai nézetek, közösségi érzés/
- 4./ "Több szálú" elbeszélés  
/Családunk egy napja, volt általános iskolai osztálytársaim; a "kulcshelyzet" megragadása!/

#### IV.

### Elmé lk e d é s, f e j t e g e t é s, é r t e k e z é s

- 1./ Elmélkedés
  - a/ Egy szobor, emlékmű, festmény, nevezetes épület stb előtt
  - b/ Megemlékezés egy évfordulóról
- 2./ Fejtegetés
  - a/ Emberek közötti kapcsolatokról  
/Osztályközösségünk stb./
  - b/ Elméleti kérdésekről  
/ Írásművek szerkezetéről stb./
- 3./ Értekezés
  - /Csak az irodalomtörténet tanítása idején!/
    - a/ Szubjektív beállításban  
/Legkedvesebb Vörösmarty-versem#stb/
    - b/ Objektív formában

V.

S z ó n o k i b e s z é d

- |                                   |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|
| 1./ Felszólalás                   | } Az I-II. osztályban is |
| /Pl. osztálygyűlésen/             |                          |
| 2./ Kiadvány                      |                          |
| / Szakköri v. önképzőköri ülésen/ |                          |
| 3./ Bírálat - önbírálat           |                          |
| 4./ Ünnepi beszéd                 |                          |
| / Csak a III-IV. osztályban/      |                          |

Össze lehet a fenténél természetesebb, logikusabb témarendszert is állítani, amely helyesebben igazodik a műfajok rendjéhez, a tanulók életkori sajátságaihoz, előképzettségéhez, értelmi színvonalához, valamint a mindennapi élet szükségleteihez is. Így például beiktatható a mindennapi életben szükséges ügyiratok tanítása, ha ezeket az általános iskolában még nem tanulták a tanulók. Az egyes leíró és elbeszélő fogalmazások témáit erősen kapcsolatba lehet hozni /főként technikumban, szakközépiskolákban/ a tanulókat jövőre hivatásukra előkészítő szakmai tárgyak ismeretanyagával. Különösen ilyen témájú, de egyéb ~~fogalmazás~~ leíró-elbeszélő fogalmazások is írathatók a III. és a IV. osztályban is. Főként az elbeszélő műfajcsoportban jelöltem olyan bonyolultabb fogalmazási témákat is, amelyek inkább csak a felsőbb osztályokban dolgoztathatók ki sikerrel. - Az itt bemutatott rendszer általános jellegű, a helyi viszonyokhoz alkalmazható mindenkor; magam is állandóan variálok /részint kísérleti céllal, részint az egyes osztályokhoz alkalmazva/.

A tanár tehát önmagának távlatokban jelöli meg a fogalmazások témáját és célját, ezen túl azonban minden egyes fogalmazását részletesen meg kell terveznie, ugyanakkor látnia kell ezek helyét az

egész rendszerben; az átfogó rendszer birtokában is csak így tudhat következetes munkát végezni. Például az első leírásokkal az a cél, hogy a tanulóknak meglevő megfigyelő képességet fejlessze, a megfigyelésben és lényegkiemelésben megfelelően ~~tanítsa~~ ~~tanítsa~~ jártassá tegye őket, ezzel párhuzamosan megtanítja arra, hogy a megfigyelt, észlelt tárgyakat - jelenségeket lényeges vonásaik kiemelésével be tudják mutatni szóban és írásban. Ehhez szükséges, hogy már itt állandóan hangsúlyozza a tanár a mondanivalónak megfelelő tagolást. A tanulók hallottak arról az általános iskolában is, hogy írástunkat bekezdésekkel tagoljuk, de a legtöbben egyáltalán nem, vagy nem helyesen tagolják mondanivalójukat. Ha ez valamely osztályban eléggé általános hiba, akkor a témákat úgy helyes megjelölni, hogy fokozatosan megtaníthassa a tanulókat a bekezdésre vonatkozó tudnivalókra. Az első leírások témájául tehát olyan tárgyat jelöljön meg, amelynek egyetlen uralkodó vonása van, s a fogalmazásban ezt kelljen csupán részletesen és szabatosan kifejteni. Így a fogalmazás egyetlen bekezdésből áll. Ezzel egységet teremtünk a bekezdésen belül. A következőkben olyan tárgyak leírását kívánja meg, amelyeknek két-három szembetűnő vonásuk van, ezek így két-három egységes bekezdésre tagolódó fogalmazást követelmek. Itt már tudatosítania kell a bekezdésen belüli egység és a bekezdések közötti összefüggés követelményét. Ezt a tudatosítást úgy kell végeznie, hogy közben lássa már azt is, hogyan fogja az itt elsajátíttatott ismeretek birtokában az elbeszélő, de még inkább az értekező fogalmazások bekezdéseivel kapcsolatos követelményeket ismertetni, elsajátíttatni. Ott ugyanis a bekezdésen belüli egység olyan szoros, hogy a lényegét a bekezdés elején vagy végén /esetleg közbevetve/ elhelyezett tételmondatba sűrítjük; az egész fo-

galmazáson végigvonuló összefüggés pedig az egyes bekezdések tételmondatainak logikus láncolatában valósul meg. /E tárgyban l. Terestyéni Ferenc: Az "egység" és "összefüggés" követelménye az írásművekben c. dolgozatát; Mt III.évf.4./

Amikor tehát a tanár olyan témát jelöl ki a fogalmazáshoz, amelynek egyetlen domináns vonását egyetlen bekezdésben kell ismertetni, az a cél vezérli, hogy a bekezdés alapvető követelménye /az egység/ érvényesüljön a tanulók dolgozatában, de egyúttal látja a következő célt, a több bekezdésből álló fogalmazás magasabb követelményének, az egész fogalmazáson átvonuló összefüggésnek a megtaníttatását.

A tanulókkal általában csak a közvetlenül kidolgozandó témát közli, s csak az azzal kapcsolatos fő célt jelöli meg, hogy teljes figyelmüket, összes intellektuális képességüket a konkrét feladatra összpontosítsák. Egy-egy nagyobb téma, illetőleg műfaji egység befejezése után érdemes a tanulókkal is áttekinteni a megtett utat, s ilyenkor nagyon hasznos az is, ha a távolabbi célokat legalább nagy vonalakban ismertetjük velük.

A témarendszer összeállítása és az egyes témák kiválasztása bizony nagy körültekintést kíván a tanártól. Nem az az elsődleges probléma, hogy hogyan jelölje meg a tanulóknak konkrét esetben a témát és a célt, hanem az, hogy mi módon állítson össze olyan rendszert, amely az osztályban adott körülményeknek megfelelően biztosítja a következő, fokozatos munkát, s ennek eredményeként a tanulók jó fogalmazási készségét.

#### b/ A fogalmazások előkészítése

A témarendszer ismertetése előtt jeleztem, hogy gazdaságosan akkor végezhetjük a fogalmazások előkészítését, ha jól átgondolt rendszer szerint hala-



dunk. Az előkészítés módja pedig attól függ min-  
dnekelőtt, hogy mi az adott fogalmazás célja és  
miről íratunk. Függ természetesen attól is, hogy mily-  
lyen fogalmazástani ismeretekkel és miféle képessé-  
gekkel rendelkeznek már a tanulók.

Amikor például az 1./a pontban jelölt egysze-  
rű tárgy vagy épület leírását készít<sup>erő</sup>~~nek~~ elő,  
mindenekelőtt néhány olyan feladatot adok a tanu-  
lóknak, amelyek segítségével meggyőződhetem arról,  
hogy milyen a ~~tanuló~~ megfigyelő képessége. Ezekkel  
a feladatokkal, gyakorlatokkal egyúttal felhívom a  
tanulók figyelmét a pontos megfigyelés szükséges  
voltára. Ilyen feladatok : egy tanulóval emlékezet-  
ből felsoroltatom, mi látható a folyosón az osz-  
tályterem ajtajától jobbra és balra. Rendszerint nem  
megy, vagy ha a tárgyak /képek/ megnevezése még si-  
kerül, megtorpan a tanuló, ha részletesebb ismerte-  
tést kérek. Ha például tudja, hogy a nevezett he-  
lyen a korábban végzett tanulók tablói vannak,  
szinte biztos, hogy nem tudja megnevezni, mely évek-  
ben végzettek képeit láthatja ott. A többiek i-  
lyenkor általában kacagnak társuk "felsülésén". Ekkor  
a legjobban nevetők közül az egyiknek /az osztály-  
terem berendezésétől függően/ például azt a fel-  
adatot adom, hogy álljon fel, fordítson hátat a táb-  
lának, majd sorolja el, miféle tárgyak vannak és ho-  
gyan helyezkednek el az első padsor előtt. Ez a ta-  
nuló is erősebben vagy kevésbé, de tévedni szokott.

Mire jó ez a "játék?" - Felhívja a tanulók fi-  
gyelmét arra, hogy megfigyeléseik általában megle-  
hetősen felszínesek, egyúttal serkenti őket a pon-  
tosabb megfigyelésekre. Ezzel azonban nem ér véget a  
"játék": az osztályban kifüggesztett valamelyik  
~~képet~~ képet vagy a terem valamelyik berendezési  
tárgyát figyeltetem velük egy kis ideig, majd egy-  
egy tanulóval elmondatom, mit lát a képen, milyen a  
megfigyelt tárgy. Míg a felsorolást /tulajdonképpen  
leírást/ végzi, maga előtt látja a megfigyelt ké-  
pet - tárgyat ő is, meg az osztály is, így az ellen-

őrzés közvetlen. Többnyire az derül ki, hogy vagy a megfigyelés felületes, vagy az ismertetés rendszertelen. És ekkor történik meg a fogalmazás közvetlen előkészítése: az egyszerű tárgyak leírásával kapcsolatos két alapvető követelményt rögzítjük; ezek: a pontos megfigyelés és a rendszeres ismertetés. Amikor megadom a /házi/ fogalmazás témáját: egyszerű tárgy /maguk választják meg/ leírása, a fenti két szempontot jelölöm megvalósítandó célul.

Itt tehát induktív úton jutottunk el fogalmazástani ismeretekhez a dolgozat előkészítése alkalmával, még pedig úgy, hogy közös munkával elemeztük a "tényanyagot", a gyakorlati alkalmazás pedig otthon, önálló munkával történik meg. A fogalmazandó téma tényanyagát /a leírandó tárgyat/ maguk figyelik meg, elemezik a tanulók a leírásban.

Ennek az egészen egyszerű fogalmazásnak az előkészítése meglehetősen hosszadalmas, és ha figyelembe vesszük azt is, hogy az általános iskolában végeztettek a tanulókkal megfigyelési feladatokat, megkövetelték tőlük egyszerű tárgyak leírását, sőt képről is fogalmaztattak velük, akkor úgy tűnik, hogy fölösleges és hiábavaló ez az időtöltés. Nem szabad azonban sajnálnunk a rá fordított 10-12 percet, mert ezalatt meggyőződhetünk arról, hogy a tanulók megfigyelő képessége milyen fokon áll, másrészt élményszerűen, tehát maradandóan hívjuk fel figyelmüket a két fő szempontra, amelyet munkájukban követniük kell, míg az egyszerű figyelmeztetés kevéssé hatástalan lenne.

A következő órán, az elkészült leírások megbeszélése után az újabb feladat előkészítése már sokkal egyszerűbb, és rövidebb időt is vesz igénybe, hiszen az előző feladattól csak annyiban tér el, hogy a tárgyhoz fűződő emléket vagy érzelmet is jelölniük ~~kell~~ és indokolniuk kell, tehát az előkészítés során ennek szerkezeti megoldására kell csak utalni.

Az összetettebb tárgyak leírásában már határozottabb szerkesztési elvnek kell érvényesülnie, mint a két előzőben. Előkészítéskor tehát arra kell utalnunk elsősorban, hogy az ilyen tárgyról szóló fogalmazás szerkezetében a tárgy térbeli elhelyezkedésének, elrendezésének kell érvényesülnie. Jó utalnunk arra is, hogy a méretek, arányok érzékeltetésére érdemes összehasonlításokat tenni más, ismeretebb tárgyak méreteivel. Az egyik tanuló az elmúlt évben egy modern, új lakóépületet írt le; a lépcsőház méreteinek érzékeltetésére azt említette meg, hogy egy régi, nagyméretű háromajtós szekrénnel alig tudtak a szállítómunkások a lépcsőkanyarban továbbjutni. - Semmiképpen sem ajánlatos így megadni a feladatot és az utmutatást hozzá: "Írjatok le egy jellegzetes épületet, és alkalmazzatok a leírásban hasonlatokat!" - A tanulók a hasonlatról tanultak már az általános iskolában. Tudják róla, hogy "stílusélénkítő szókép", és ha a fentebb idézett módon jelöljük ki a feladatot, az osztály jó része teletüzdeli a fogalmazást szépnek vélt, de többnyire mesterkéltséggel, oda nem illő hasonlattal. - Praktikumra, a mindennapi élet szükségleteire neveljük őket! /"Azt írd, amit látsz, és úgy írd, hogy az olvasó is azt képzelje maga elé, ~~amit~~ amit te láttál."/ Így stílusrealizmusra szoktatjuk őket. Kezdetben eléggé nagy figyelmet, az intellektuális képességek erős latbavetését kívánja tanítványainaktól ez a munka, de ha állandóan határozott követelményeket támasztunk a fogalmaztatás során, fokozatosan komoly jártasságra tesznek szert, kialakulnak, lényegesen továbbfejlődnek az íráshoz szükséges alapvető képességek.

E kezdeti szakaszon, amikor még jobbára olyan fogalmazási ismereteket kell felhasználniuk, amelyek alkalmazásában több-kevesebb jártasságra tettek szert az általános iskolában, előkészítéskor többnyire elegendő az alapvető elvekre utalnunk. Hogy a feltételezett ismeretek az osztály egészénél milyen fokon

állnak, az a megbeszélés, ellenőrzés alkalmával derül ki. Ettől függően esetleg a további fogalmazások előkészítését módosítanunk kell.

Ha új téma- vagy műfajcsoport fogalmaztatását kezdjük, természetesen lényegesen bővebb előkészítést kell adnunk, mint korábban. Ilyenkor ajánlatos egy-egy teljes fogalmazási órát is beállítanunk. Ha például először íratunk irodalmi értekezést, nagyon helyes, ha az értekezés megírásához szükséges ismereteket közös fogalmazás keretében sajátíttatjuk el. A közös foglalkozás nagyjából így zajlik le:

A téma kiválasztását nem szoktuk a tanulókra bízni, tehát ezt megadja a tanár. A cím megválasztásába azonban már bevonhatjuk a tanulókat. Eközben felidézhetjük velük a címadásról tanultakat.

Ezután következik az anyaggyűjtés. Ha témánk egy költő munkásságával kapcsolatos, akkor összeíratjuk a tanulókkal azokat a költeménycímeket, amelyek véleményük szerint az adott témához tartoznak. Magasabb fokon esetleg az ismert szakirodalmat is jelöltethetjük. Gyűjtethetünk idézeteket is.

Közös munkával történik az anyag kiválogatása. Sorra megbeszéljük az összeírt költeményeket, töröljük a témához nem tartozókat, a hasonló mondanivalójú versekről megállapítjuk, hogy szükséges-e mindegyik a fogalmazás tételének kifejtéséhez, melyik hagyható el anélkül, hogy a kidolgozás hiányossá lenne. - E megbeszélés során ne mindjárt a tanár mondjon ítéletet: hagyja, hogy a tanulók gondolkozzanak, vitatkozzanak. - Az első válogatás szinte mindig azt eredményezi, hogy annyi anyag marad még mindig, amennyivel nem lehet az adott körülmények között megbirkózni. Így aztán újabb szelekció következik, amely az előzőnél alaposabb, mélyebb elemzést kíván. Itt már többször előfordul, hogy a tanárnak kell döntenie. Ez a döntés legyen mindig nagyon indokolt. Ha tetszik, ezt a két munka-

mozzanatot nevezhetjük kvantitatív és kvalitatív szelekciónak.

Az anyag elrendezését is közös munkával végezzük. Indokoltassuk az elrendezést a tanulókkal! Lesz ~~a~~ ki a versek keletkezési sorrendjét, más a tartalmi összefüggéseket, ismét más esetleg formai szempontokat ajánl az elrendezés alapjául. A vita irányítója természetesen a tanár, és végső soron -meggyőzéssel, nem hatalmi szóval- ő dönti el, hogy a közös ~~fogalmazáshoz~~ <sup>munkához</sup> melyik elrendezési elvet fogadják el.

Ezután készül el a közös vázlat. Az értekezés elvi követelményeinek megtanítását szolgáló munkánkban jó a közös ~~vázlat~~ alapján történő fogalmazás. Ez a nagyobb kötöttség miatt nagyobb erőki-fejtésre készíti tanítványainkat, az elsajátított műfaji ismeretek kötöttebb alkalmazását kívánja meg tőlük, ami azt eredményezi, hogy ezeket az ismereteket az egész fogalmazás idején állandóan figyelemmel kísérik, tehát jobban elmélyülnek ez ismeretek. Másrészt az az előnye a közös vázlatnak, hogy megkönnyíti az ellenőrzést, az általános hibák feltárását és kiküszöbölését. Természetesen ilyen mérvű kötöttséget nem szabad gyakran alkalmaznunk, mert ezzel végül megbénítanánk a tanulók alkotó erőit, meggátolnánk egyéniségük kibontakozását. Ezekre az erős megszorításokra csak addig lehet szükség, amíg ~~ne~~ fogalmazási munka általános menetét elsajátítják a tanulók. Azután -a kellő jártasság megszerzése érdekében- hasonló témákról önállóan kell készíttetnünk fogalmazásokat.

Talán még szerncsésebb megoldás az, ha nem is egyetlen órán végezzük ezeket a munkákat, hanem elaprózva, részleteiben. Első feladatnak tehát adjuk a témához tartozó anyag otthoni, önálló összegyűjtését, ezt megbeszéljük a következő órán, közösen végezzük el a szelekciót. Megbeszélhetjük a szerkesztési elvet, és a vázlat ~~alk~~ készítését

adhatjuk otthoni feladatul. Ekkor ugyan nem közös vázlat alapján dolgoznak a tanulók, de ennek az önálló vázlatkészítésnek is megvan a maga haszna. Az elkészült vázlatokat ismét megvitatjuk, majd a megszövegezést is részenként, vázlatpontonként óráról órára végeztetjük el; minden elkészült részt külön is megbeszéljük. A megbeszélések során arra nagyon ügyeljünk, hogy nem uniformizálódjanak ezek hatására a dolgozatok. Legyen állandó szempon-  
tunk, hogy minden fogalmazásban keressük az egyéni meglátást, az egyéni szint. Ezt emeljük is ki mindig.

E közös munkát kövesse mindig rögtön egyéni fogalmazás, mert hiszen a közös fogalmazáskészítés-  
sel sem más a célunk, mint képessé tenni a tanulókat értekezések önálló írására. Tehát amikor már a szükséges ismereteket a gyakorlatban elsajátítottuk tanítványainkkal, nyomban szüntessük meg a közös munkákat.

Magam többnyire 6-7 órára bontva, részleteiben végeztetem ezt a munkát, közben minden mozzanatot tudatosítani igyekszem a tanulóknál. Ezután önállóan íratok velük értekezést, és az önálló munka eredményétől függően esetleg újból végzünk közös munkát, természetesen most már erősen lerövidítve, lehetőleg úgy, hogy a közösen végzendő munkát egyetlen órán be is fejezzük.

A fogalmazások előkészítésének néhány módját említettem csak meg. Szándékom az volt, hogy ezek nyomán az elvekre is fény derüljön.

Ezek a következők:

- 1./ Az előkészítés mértéke mindig igazodjék a fogalmazás témájához és céljához.
- 2./ Alapozzon a már meglevő fogalmazástani ismeretekre és készségekre-képességekre.
- 3./ A tanár ne csak a közvetlen célokat és feladatokat lássa, hanem hangolja össze ezeket a távlati célokkal és feladatokkal.

- 4./ Vegye számításba, hogy hol kell közös foglalkozást alkalmaznia, és hol adhat önálló feladatot.
- 5./ A nagyobb terjedelmű, új műfajú fogalmazások íratását előzzék meg részfeladatok.
- 6./ Vegye figyelembe mindig az osztály összetételét, de az egyes tanulók egyéniségét is.
- 7./ Ne adjon se több, se kevesebb előkészítést, mint amennyi szükséges a feladat sikeres megoldásához.

Miután a fogalmazások előkészítésének általános menetét megvizsgáltuk, nézzük meg a ~~fogalmazás~~ dolgozatok elkészíttetésének egyes mozzanataiban alkalmazható eljárásokat s ezekkel együtt azt is, hogy milyen nevelési lehetőségek adódnak eközben.

#### c/ Az anyag összegyűjtése

Az előkészítésről elmondottakban szerepelt már bizonyos vonatkozásban az anyaggyűjtés. Vizsgáljuk meg most részletesebben módszereit!

Három főbb kérdéssel foglalkozunk itt. Ezek: Ki végezze az anyaggyűjtést? - Milyen módon történjék? - Hol végezzük?

Ki végezze?

A válasz természetesen ez: a tanuló. Csak azt az anyagot tudja eredményesen felhasználni a fogalmazásban, amelynek birtokába saját munkájával jutott. Ez a saját munka lehet természetesen osztályfoglalkozás is, ha a tanár kellőképpen aktivizálni tudja az osztály minden tagját. - Mi a szerepe a tanárnak a fogalmazások anyagának összegyűjtésében? - Irányítania kell e munkát. Ez az irányító szerep legfoghatóbban az osztályfoglalkozás esetében mutatkozik meg, amikor megfelelő kérdésekkel, megjegyzésekkel vezeti a tanulók közös munkáját, ügyelve arra, hogy elsősorban a gyengébb <sup>tanulókat</sup> tanulók juttassa szóhoz, hisz a fogalmazásokban csak az az anyagot tudják sikerrel használni, amelynek a leggyengébb

tanuló is birtokában van.

A második lényeges kérdés: hogyan történjék az anyaggyűjtés?

Ez a fogalmazás témájától függ elsősorban. Ha például leírást végeztetünk, ehhez az anyaggyűjtést többnyire megfigyelés útján végeztetjük. Megfigyel-tethetjük magát a tárgyat, s ez a leghelyesebb, hi-szen térben, természetes környezetében <sup>láthatják</sup> szemlélhetik a tanulók. De ha erre nincs mód, bemutatathatjuk a tárgy képét is. Ez azonban már nem ad olyan megbíz-ható alapot a leírásra, mint magának a tárgynak a megfigyelése. A kép a síkban történő ábrázolás miatt nem nyújt a tárggyával azonos szemléletet, hiszen bi-zonyos absztrakciók eredménye, s így a teljes való-ságot a szemlélő képzelete csak regresszív úton al-kothatja meg. Ez pedig tévedések lehetőségét hordoz-zá magában, hiszen a képnek /mint tárgynak/ a meg-figyelése is bizonyos absztrakciókat eredményez, ami nehezíti a rekonstrukciót. Az anyag, amit megfigye-léssel gyűjtünk a fogalmazáshoz, a tárgyat jellemző vonások absztrakciója útján jut birtokunkba, és ha a képnek mint a való tárgy absztrakciójának megfi-gyeléséből vonunk el jegyeket, ezek természetesen, nem elég megbízhatóak. Ennek igazolására egy régebbi tapasztalatot említek meg: Gyalogos túrára vittem a Mátrába tanulókat, köztük olyan alföldi gyéreke-ket is, akik csak képen láttak hegyet. Amikor már vagy másfél órája haladtunk a turista úton fölfelé, az egyik pihenő alkalmával, Mátraháza közelében, megszólalt az egyik fiú: "Szép, szép ez az erdő, de mikor látunk már hegyet?" - Néhány kérdés kide-rítette, hogy olyan síkidoméllel tudta csak azono-sítani a hegyet, amilyennek a képeken látta a hegy-konturokat. Csak akkor békélt meg valamelyest, ami-kor a Kékes és Saskó közötti egészen keskeny, lej-tős gerincen haladtunk. "Ennek most már csakugyan hegy formája van" - mondta.



Tehát: ha csak egy lehetőség van rá, magát a tárgyat szemléltessük, figyeltessük meg a leíró fogalmazások anyagának összegyűjtése során. - E munkával erősen fejleszthetjük a tanulók megfigyelő képességét, lényeglátását, ítéletalkotó képességét.

Nehezebb az anyaggyűjtés munkája, vagyis a leírandó tárgy jegyeinek az összeszedése, ha a tanulók korábbi, önkéntelen észleléseire alapozó fogalmazást íratunk. Emlékképek többé-kevésbé elhomályosultak, képzeteik határozatlanabbak, mivel spontán észleléseik sokkal felszínesebbek általában, mint a tanár által irányítottak. Másrészt a helyes megfigyelések eredményei is feledésbe mennek, vagy legalább is elhomályosulnak idővel. Ilyen fogalmazásokra is szükség van azonban, ha nem is elsősorban a fogalmazástani ismeretek, illetőleg fogalmazási készségek kialakítása szempontjából; az ilyen fogalmazások anyaggyűjtése /vagyis a leírandó tárgy jegyeinek emlékezetbe idézése/ döbbenti rá a tanulókat arra, hogy nem valami nagyon alapos szemlélettel haladnak el a világ, az élet sok jelensége mellett, s e ráébredés kell hogy serkentse őket az élet és a világ nyitott szemmel való figyelésére. A "ne csak nézz: láss is!" jelszavukká válhat e munka nyomán. Sok gyakorlással a "látás" szinte készségévé, de legalább is képességévé válhat a tanulóknak.

Az elbeszélések anyaga szintén észlelésekből, emlékekből, megfigyelésekből adódik. Fogalmaztathatunk elbeszélést kép alapján is. Ha a kép megfelelően ábrázol valamilyen eseményt, megbízhatóbban használható elbeszélések íratásához szemléleti anyagul, mint a leírásokhoz. - De akár kísérletből is adódhat az elbeszélés anyaga.

Az anyaggyűjtést itt is a tanulók végzik, de olykor-olykor jelentősebb irányító szerep jut a tanárnak, mint a leírások anyagának összegyűjtésekor. - A megfigyelések szerepéről az anyaggyűjtés-

ben, valamint a megfigyelések módjáról a leíró fogalmazásokkal kapcsolatosan már szoltunk. Az elbeszélések íratásában is hasonló funkciót tölt be, így most inkább ismerjük meg a kísérlet beállítási módját és célját. Nem a természettudományos tantárgyak tanításával kapcsolatos kísérletekről emlékeztünk meg itt, noha ezek is alkothatják leírás vagy elbeszélés tárgyát. Talán lélektani kísérletnek nevezhetnők az alábbi eljárást, amelyet nevelési célzattal alkalmazhatunk.

A tanár kiszólítja az osztály 5-6 tanulóját, ezeket kiküldi a teremből. A bent maradottaknak azt a feladatot adja, hogy jól figyeljék meg, hogyan alakul az a történet, amit az elsőnek elmond, mire az utolsó adja tovább. Ezután behív egyet a kiküldött tanulók közül, elmond neki 4-5 mondattal egy eseményt /a személyeskedések elkerülése végett olyat, amely az osztálytól független/, majd utasítja, hogy a kiküldöttek egyikét hívja be, mondja el neki a történetet, aztán szólítsa fel, hogy ugyan ilyen módon adja tovább a harmadiknak, s így tovább. Amikor "végigadták" az esetet, minden megjegyzés nélkül jelölje ki a feladatot az osztálynak: írjátok le, ami lejátészódott előttem. - A fogalmazás anyagát így az osztály közösen, a kísérlet alapján gyűjtötte össze. /Az nem baj, hogy a szereplőkkel nem készíttethetünk a többiekkel azonos fogalmazást/.

Miért kísérlet ez? - Mert mesterségesen, tudatosan, a megfigyeltetés szándékával állítottunk elő az osztályban egy olyan jelenséget, amely az életben igen gyakori.

Milyen nevelési lehetőségeket rejt az ilyen módon elindított fogalmazás anyaga?

A tanulók figyelmét elsődlegesen az ragadja meg, hogy a "szereplők" közül ki milyen mértékben változtatva adta tovább a hírül vett eseményt.

Fogalmazásaikban általában ez a domináló szempont. A legtöbb tanuló erkölcsi következtetést is von le egyik vagy másik, vagy akár mindahány tanulóra vonatkozóan. A fogalmazások megbeszélése alkalmával természetesen a hír variálódásának tényét a tanár is konstatálja, de ebből ne szubjektív következtetést vonjon le, mint a tanulók zöme, hanem objektívet; azt, hogy a híresztelések, a több közvetítő útján hozzánk jutott hírek eléggé megbízhatatlanok. Igen jó, ha a fölolvastott fogalmazások valamelyikében szerepel ez a konklúzió, mert akkor a tanárnak csak ki kell emelnie, fokozottan hangsúlyoznia kell, s nem neki kell elvonnia. - A híresztelések megbízhatatlanságára vonatkozó ítéletünket jó rögtön több variációval rögzíteni, de legalább ily módon: ha valaki nagy bizalmasan így kezd közölni valamit: "Hallottad már...?", ezt fogadjuk mindig tartózkodással.

Ezután idézzük a tanulók emlékezetébe, hogy miképpen torzult el a hír. Nem nehéz rávezetni őket, hogy nem szándékosan változtattak a szereplő osztálytársak a híven <sup>vajta</sup> /azért legyen közömbös dologgal kapcsolatos a hír, hogy a szándékos torzítás gyanúja ne foroghasson fenn/, hanem egyszerűen azért, mert a továbbítandó 4-5 mondatot senki sem tudta első hallásra szó szerint megjegyezni, így tovább adni sem volt képes pontosan. Hogy ez meggyőzően hangozzék, a dolgozatukban leginkább elmarasztaló ítéletet alkotók közül egyikkel tegyünk egy próbát: "Mondd utánam szó szerint a következő mondatokat!" - és mondjunk el előtte 4-5 mondatot folyamatosan. Nem tudja utánunk mondani. A konklúzió, amelyet valószínűleg maguk a tanulók alkotnak ezután: ne ítélj elhamarkodottan! S tegyük fel most már a kérdést: "Mi hát a helyes álláspont, s a helyes magatartás?" Ne adjunk hitelt a mende-mondáknak. De ne is alkossunk mindjárt

elmarasztaló ítéletet a jóhiszemű híresztelőről. Ha viszont meggyőződünk arról, hogy szándékosan torzítják a híreket, jogosan ítéljük el őket. - Mérlegeljünk tehát mindent reálisan, megfontoltan.

Az ilyen eljárásokkal szemben a pedagógusok többsége mindig elsősorban az idő hiányára hivatkozik. Igaz, elég sok időt elvesz egy ilyenféle kísérlet, de megéri. Élményszerűsége miatt mély nyomot hagy a tanulóknban, s a hatás is eléggé maradandó. Ezt megint régebben végzett tanítványaimmal való beszélgetések igazolták számtalanszor. Nemrégiben is egy vezető állásban levő volt tanítvánnyal beszélgettem. Közben arra tért rá, hogy milyen hasznos volt annyit hangoztatnunk a megfontolt, reális ítéletalkotás fontosságát, mert a multkor, amikor egy nehéz esetben kellett egy beosztottja sorsáról döntenie, ezek a beszélgetések jutottak eszébe, és úgy érzi, emberségesen tudott dönteni.

Megéri? - Amikor új típusú embereket nevelünk, lehet-e veszteségként elkönyvelni bármilyen fontos konkrét tananyagot, amelyet esetleg egy ilyen mozzanat kedvéért rövidítünk meg? - De az idő is biztosítható, különösen az első osztályban, hisz a tananyag eléggé levegős, és nem is veszünk el az ilyen munkákkal túlzottan sok időt az órákból, ha megfelelően kézben tartjuk a megbeszélések irányítását. Az első órán a fenti kísérlet nem igényel többet 5-6 percnél, a másodikon a megbeszélés eredményesen elvégezhető maximálisan 15 perc alatt.

A harmadik kérdés az anyaggyűjtés kapcsán: hol végezzük? Úgy gondolom, az eddigiek során már erre is jórészt válaszoltunk. Gyűjthetünk anyagot a fogalmazásokhoz közös munkával az iskolában. De egyénileg otthon, az utcán, az élet minden mozzanatában folyik ez a gyűjtés, csak szoktassuk rá tanítványainkat arra, hogy raktározzák is el, amit észlelnek, tapasztalnak. De ez nemcsak ebből a praktikus szempontból

fontos. Még jelentősebb azért, mert így is hozzájárulunk ahhoz, hogy a kezünk alatt felnőtt új generáció nem fog süketen és vakon járni az életben.

d/ Az anyag kiválogatása, elrendezése, vázlatkészítés

Szoltam már az összegyűjtött anyag válogatásáról. Közismert dolgok ismétlésébe nem óhajtok bocsátkozni, ezért csak néhány szempontot említek meg.

Ha irodalmi fogalmazásokat íratunk, hajlamosak a tanulók arra, hogy minden anyagot összeszedjenek, ami csak eszükbe jut a témáról. Annyival természetesen nem tudnának megbirkózni, így az első lépés a legtöbbször az, hogy csökkentjük az anyag mennyiségét. Óvnunk kell a tanulókat attól, hogy ezt mechanikusan végezzék. Fel kell hívnunk a figyelmüket arra, hogy a szelekció csakis az összegyűjtött anyag elemlyült elemzésével lehetséges.

Az anyag válogatására természetesen nemcsak az értekező, hanem a leíró és az elbeszélő fogalmazások elkészítésekor is szükség van. Leírásban nem kell a tárgy minden legapróbb jegyét ismertetnünk; nem statisztikai módszerrel írunk le tárgyakat fogalmazásainkban: a lényeges vonásokra szükség van, a lényegtelen részleteket elhagyjuk. Az anyag kiválasztása itt azt jelenti, hogy elkülönítjük egymástól a lényeges és a lényegtelen jegyeket. - Az elbeszélés anyagát képező esemény minden apró mozzanata éppen úgy nem szükséges, a fogalmazáshoz, mint a leírandó tárgy minden jegye. Az anyag kiválasztása itt is alapos elemzést kíván. A válogatás módjára mondhatunk példákat, végezhetünk közös gyakorlatokat, végső soron azonban minden tanulónak magának kell eldöntenie, hogy mit használjon fel. A tanár adhat útbaigazítást, tanácsot, de nem határozhatja meg az egész osztálynak, hogy mi illik bele a fogalmazásba és mi nem. Hiszen a beállítástól, a hangnemtől, a szerkesztési elvtől függően az egyik dolgozatban

helyénvaló az, ami a másikba nem illik bele. Tréfálkozó hangú elbeszélésben hatásos lehet olyan kitérés, ami komoly hangnem esetén zavaró lenne.

Utólag, a doglozatok megbeszélése alkalmából fog kiderülni az, hogy az egyes tanulók helyesen választották-e meg anyaguk minden részletét, vagy y sem. Ha azt tapasztaljuk, hogy a válogatás munkájában az osztály zöme nem helyesen járt el, hasonló témáról másodszor is írassunk fogalmazást, esetleg végezzünk közös anyagválogatást is gyakorlásul.

Szólnunk kell a hangnem és a szerkesztési elv megválasztásáról is. Éppen úgy nem jelölheti meg a tanár az egyes tanulóknak a szerkesztési elvet és a hangnemet, mint ahogyan nem mondhatja meg ki kategórikusan azt sem, hogy mi tartozik a fogalmazás anyagához és mi nem. /Kivételt képez természetesen az az eset, ha a téma eleve egy bizonyos hangnemet követel meg, pl.<sup>ha</sup> humoros téma feldolgozását jelöljük feladatul, ez eleve megszabja a hangnemet is. / Az egyes műfajok szerkesztési elvét általánosságban ismertetheti, így például utalhat arra, hogy a leírásokban a tárgy térbeli elrendezését célszerű követni, az elbeszélések szerkezetében pedig az időrend érvényesül többnyire. De jó, ha szemléltetjük azt is, hogy az elbeszélésben az időrend bizonyos megbontása éppen előnyére válhat a műnek. Így például a késleltetett expozíció az érdeklődést erősebben felkelti, mintha minden részletében követjük az időrendet. - Bemutathat leíró szépirodalmi műveket, hogy a tanulók megfigyeljék és elemezzék /közösen/ szerkezetét, de nem szabad presszionálnia az osztályt a bemutatott irodalmi példák követésére, mert abból lélektelen másolás származna. Ez pedig ellenkezik fogalmazástanítási célkitűzéseinkkel. A példák bemutatása adjon indítékot a tanulóknak egyéni beállításmód, egyéni szerkezet alkalmazására.

Hogyan mutathat be irodalmi műveket úgy, hogy ezek a tanulók képzeletét, alkotó kedvét hozza mozgásba? - Egy példát említek erre.

Négy-öt évvel ezelőtt elhangzott a rádióban /nem tudom már, kinek a tolmácsolásában/ Tömörkény: Mihály szóbelizik c. elbeszélése. Fölvettem magnetonfonszalagra. Egy ízben másodikos fogalmazási órán lejátszottam, de amikor a tetőponthoz ért az elbeszélés cselekménye /"No jó - türtőzteti magát a bíró - idáig csak eljutottunk valahogy. Most már azt mondja meg, hogy miként történt a verekedés?"/, megállítottam a készüléket, s megkérdeztem az osztálytól: "Mit gondoltok, hogyan mondta el Várakozó Mihály tanú a verekedést?"

Igen sokféle változatban képzeltek el. Olyan is akadt, aki Mihály modorában igyekezett "befejezni" a történetet. - Néhány perces találgatás után lejátszottuk a megoldást is. Általános volt a meglepetés. Arra senki sem gondolt, hogy Mihály nem is látta a verekedést. De abban csakhamar megállapodtunk, hogy találóbban aligha lehetett volna jellemezni Mihályt, mint ezzel a csattanóval.

Úgy gondolom, melléfogás lett volna ezen az órán elbeszélő fogalmazást íratnom: a bemutatott novella közvetlen hatása utánzásra késztette volna a tanulók jó részét. Viszont a későbbi fogalmazásokban egy-egy tanuló, egészen ügyesen alkalmazott csattanót.

Sokkal több segítséget adhatunk a tanulók egyéniségének korlátozása nélkül az értekező fogalmazások megszerkesztéséhez.

A szerkezet elsősorban a fogalmazás céljától, másrészt anyagától függ. Míg a leíró és elbeszélő fogalmazások célját erősen befolyásolja a tanuló egyénisége, addig az értekezés célja objektív. /Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az értekező műben nem érvényesül írója egyénisége/.

Anyaguk is objektív. A tárgyilagos művek megszerkesztéséhez sokkal általánosabb érvényű szabályok alkothatók, mint a szubjektívebb fogalmazásokéhoz. Ezeket tudatosítanunk kell a tanulóknál. Részletesen az értekezések tárgyalási részével kell foglalkoznunk: a bevezetésre és a befejezésre vonatkozó követelményeket általában ismerik. Tudják, hogy a bevezetés tartalmazza tömören az értekezés alapgondolatát, a tárgyalásban ezt részletesen kifejtjük, a befejezésben összegezzük az elmondottakat, végső konkluziót vonunk le, esetleg új, más összefüggésben mutatjuk be az alaptételt.

Meg kell azonban tanítanunk a tanulókat arra, hogy hogyan fejtsék ki egy értekezés alapgondolatát. A tárgyalásban több, az alapgondolatra vonatkozó tételt állítunk föl, ezeket oly módon fejtjük ki, hogy érvelünk, bizonyítékokat hozunk fel, mások ellenvetéseit, illetőleg a számításba vehető ellenvetéseket cáfoljuk. Ez a folyamat ismétlődik mindaddig, amíg az alapgondolathoz tartozó összes tételt ki nem fejtettük. A fogalmazás akkor lesz egységes szerkezetű értekezés, ha ezek a tételek logikusan követik egymást, értelmi kapcsolatban vannak egymással és fokozatosan fejtik ki a fő tételt.

Ezeket a követelményeket a tanulók elég jól meg szokták jegyezni, de az alkalmazás már sokkal nehezebb. Sok gyakorlásra van szükség ahhoz, hogy elfogadható szerkezetű értekezéseket írjanak a középiskolai tanulók.

A gyakorlás több módon történhet. Kezdetben hasznos, ha egy értekezés egy-egy tételét közös munkával fejtjük ki. Így az érvelés, bizonyítás, cáfolás közösen, azonnali ellenőrzéssel történik. Hogy a bevézés mélyebb legyen, a feladatok megoszthatók oly módon, hogy az egyik tanulónak kell kifejtenie és bizonyítania az adott tételt, egy másiknak pedig cáfolnia. Ha egy órán egy értekezés



alaptételét így részleteiben kifejtettük, a gondolatmenetet rögzíthetjük írásban, a megszövegezést pedig adhatjuk otthoni munkának. Ezzel eléggé megbízhatóan ellenőrizhetjük, hogy a szükséges fogalmazástani ismereteket az egész osztály milyen mértékben sajátította el, a további órákon pedig önálló feldolgozásra jelölünk ki témákat.

A vázlatban a szerkezet gerincét szoktuk rögzíteni. Kisebb leíró és elbeszélő fogalmazásokhoz középiskolában főleg vázlatot készíteni. Olyan leírásokhoz és elbeszélésekhez, amelyek összetettebb munkát kívánnak meg, írassunk vázlatot; ez hozzásegíti a tanulókat ahhoz, hogy ne kalandozzanak el a témától, kényszeríti őket arra, hogy megtervezzék, amit írnak, tehát megóvják őket a rendszertelen munkától. Ezt a célt csak akkor érjük el, ha nem fogadjunk el formális vázlatot /Néhány ilyen a tanulók fogalmazásaiban található hibák elemzésekor bemutattam./

Néhány olyan tanulóval is találkoztam már, aki nem volt hajlandó vázlatot írni; ezek arra hivatkoztak, hogy a vázlat korlátozza őket gondolataik szabad kifejtésében. Egyik-másik - hogy eleget tegyen a "tanári kívánságnak" - utólag írt vázlatot fogalmazásához. Ezek általában jó emlékező tehetségű gyerekek voltak, így jó fogalmazásokat írtak mindaddig, míg értekezést nem kellett készíteniük. Az első balsikerek után persze ezek is belátták, hogy nem képesek tervszerűen és eredményesen fogalmazni, ha nem rögzítik tervüket. - Ne kényszerítsük az ilyen tanulókat vázlatírássra, mert elveszthetik kedvüket a fogalmazástól. Várjuk meg, míg szükségesnek érzik maguk is a vázlatkészítést, vagy sikertelen fogalmazásaik elemzésével döbbentsük rá őket arra, hogy bizonyos fokon túl nekik is jót tesz, ha vázlatot írnak.

A vázlatkészítés módját két fokozatban szoktuk megtanítani. Az első: elemezett szöveg vázlatát készíttetjük el. Ez reprodukív munka, amely a lényeg kiemeléséhez szoktatja a tanulókat. A második: adott témához íratunk vázlatot, azaz tervet készíttetünk a téma kidolgozásához. Ez a produktív munka nehezebb, ezért ezt többet kell gyakoroltatnunk; erre van szükségük a fogalmazások megírásához is. Mindkét vázlatkészítési módot gyakorolták már az általános iskolában, de szükség van középiskolai gyakoroltatására is.

Többen vitatják, hogy milyen legyen a vázlat: emlékeztető szavakat tartalmazzon-e csupán, vagy teljes mondatokat. - Mivel a vázlat nem cél, hanem eszköz, magasabb osztályokban írjon ki-ki olyat, amelyen neki megfelelő a fogalmazás elkészítéséhez. Viszont kezdetben jobb, ha egész mondatokban fogalmazva készítik a vázlatot a tanulók, mivel ekkor még - járatlanságuk miatt - könnyen elfelejtik azt, amire az emlékeztető szónak emlékeztetnie kellene őket.

#### e/ Javítás

Ezzel tulajdonképpen be is fejeztük azt a munkát, amelyet a fogalmazástanítás pozitív részének nevezhetünk. A továbbiakat a tanulónak tanári segítség nélkül kell végeznie. Ezután már csak az elkészült fogalmazások javítása, megbeszélése következik.

Különbözik egymástól a házi fogalmazások és az iskolai dolgozatok javítása. Az iskolai dolgozatokat ugyanis kivétel nélkül mind kijavítjuk, míg a házi feladatok közül csak egy bizonyos számút. A javítási munkáról az alapelvek felsorolásakor elmondottam - az amígy is közismert - fő gondolatokat, itt csupán néhány praktikus megoldást említek meg.

Hogy a javítási órának eredménye legyen, a tanárnak jól elő kell készülnie rá. Arra nincs idő, hogy minden egyes tanulóval külön-külön részletesen megbeszélje a dolgozatot. Az egyéneknek szóló megjegyzéseket egyrészt az úgynevezett pozitív javítással, másrészt a dolgozat végére írt értékeléssel <sup>adja meg.</sup> ~~közli.~~ Az egész osztállyal csak az általános érvényű tapasztalatokat közli. Emelje ki mindenekelőtt azt, ami általában jó a dolgozatokban, utána - csoportosítva - ismertesse a tipikus hibákat. A jót is, a rosszat is példákkal világítsa meg. Szinte minden javítási órán van olyan tanuló, aki nem képes egyik vagy másik hibáját /a pozitív tanári javítás ellenére sem/ önállóan kijavítani. Az egész osztályt érintő megbeszélés után ezeknek egyéni segítséget ad a tanár. Még egyetlen megjegyzés az iskolai dolgozatok javítására: nézzük át a javításokat is.

A házi fogalmazások közül csak viszonylag keveset tudunk úgy javítani, mint az iskolai dolgozatokat. Itt nagyobb szerep jut a közös megbeszélésnek. Ezeknek az értékelésére a tanár nem készülhet úgy fel, mint az iskolai dolgozatokéra. Egyszeri halás után kell véleményt alkotnia a fogalmazás tartalmi és stiláris értékeiről, hibáiról. A kevesebb megfontolás nagyobb tévedési lehetőséget rejt magában, bár a mérlegeléshez segítséget ad az osztály egyes tanulóinak a véleménye. Elvileg lehetséges, hogy így is adunk érdemjegyet a fogalmazásra, de nem érdemes állandósítani ezt a gyakorlatot. Ha a tanulók tudják, hogy füzetüket nem nézi át a tanár, elhanyagolják a helyesírást. Helyesebb az az osztályozási mód, hogy az órán fölolvastott és tartalmi-stiláris szempontból megbeszélte 2-3 fogalmazást beszedi, részletesen javítja, s az érdemjegyet csak ezután állapítja meg. Ilyen módon az osztály létszámától függően - legalább negyedévenként - félévenként minden füzet a kezébe kerül. Helyes, ha

akkor nemcsak a megbeszélte fogalmazást javítja, hanem tüzetesen átnézi a füzetet.

A fogalmazástanítást végző pedagógusok gyakran vitatkoznak azon, hogy mennyi feladatot adhatnak a tanulóknak. Vannak, akik azt állítják, hogy elengedhetetlenül szükséges minden órára fogalmazási feladatot adni, mások minden második órára, ismét mások hetenként egyszer készíttetnek fogalmazást. - Formalizmus lenne, ha így akarnánk meghatározni a fogalmazások számát. Sok tényezőtől függ az, így főként az osztály képességétől és érdeklődési körétől, a magyar nyelv és irodalom tananyagától, az iskolatípustól, óraszámától stb. - Alapvetően így lehetne meghatározni: annyit feltétlenül gyakoroltassunk, hogy képesekké váljanak a tanulók a középiskolában szükséges fogalmazásokat sikeresen és önállóan megírni, de olyan sokat semmi esetre se, hogy ez túlzott megterhelésükhöz vezessen. Írásbeli házi feladatot mindig adjunk, de ne állandóan összefüggő fogalmazást. Végeztethetünk a fogalmazásokat előkészítő, kiegészítő, az ezek megírásához szükséges képességeket-készségeket fejlesztő gyakorlatokat. Így például igen hasznos lehet a szógyűjtés. Ilyen munkát végezhetnek a tanulók a nyelvtani tanulmányokkal kapcsolatosan, de gyűjthetnek szavakat - kifejezéseket irodalmi művekből is. Hasznos gyakorlat lehet a rokonértelmű szavak mondatokba foglaltatása olyan céllal, hogy ezekből a mondatokból kiderüljön az egyes rokonértelmű szavak jelentése közötti árnyalati különbség. Adhatunk apró feladatokat az irodalmi művek tartalmi vagy formai vizsgálatára. Szoktam ilyen feladatokat adni: határozzátok meg Petőfi elemezett családi verseinek hangnemét; csoportosítsátok a tanult Ady-verseket szerkesztésmód szerint; gyűjtsétek össze Vörösmarthy egyik vagy másik versének szélsőséges romantikus képeit, József Attila tipikus proletár-

kifejezéseit.

Ha kellőképpen leleményesek vagyunk, minden órára tudunk olyan apró feladatot adni, amely nemcsak a tananyag elmélyítését szolgálja, hanem hasznos a tanulók fogalmazási készségének fejlesztése szempontjából is.

x

x

x

A fogalmazástanítás munkája rendkívül szerteágazó. Nagy összeszedettségre, figyelemre és tervszerűségre van szükség ahhoz, hogy komoly eredményeket érjünk el. Talán lassan oda is eljutunk, hogy a tervszerű és rendszeres fogalmazástanítási munkát a Művelődési Minisztérium tantervben is biztosítja mindenféle középiskola számára.

R ö v i d i t é s e k

Any	Anyanyelvünk az Iskolában
CJ	Csaski Jazik
DU	Deutsch - Unterricht
ENy	Egyetemi Nyomda
GyPIK	Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára
It	Irodalomtanítás
Kn	Köznevelés
KPTI	Közeponti Pedagógus Továbbképző Intézet
LS	Lityeratura v Skolje
MNyI	A Magyar Nyelv és Irodalom Tanítása
MP	Magyar Pedagógia
Mt	Magyartanítás
NEV	Népiskolai Egységes Vezérkönyvek
Nyr	Magyar Nyelvőr
OKTK	Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny
PM	Pädagogisches Magazin
PTSz	Protestáns Tanügyi Szemle
RJS	Russzkij Jazik v Skolje
SzNK	Szocialista Nevelés Könyvtára
SzP	Szövjetszkaja Pedagogika
TK	Tankönyvkiadó Vállalat
UPG	Ucseбно -Pedagogicseszkoye Izdatyelsztvo
Us	Unterstufe
VW	Volk und Wissen

B i b l i o g r á f i a

- Abonyi -lásd: Dénes-Vikár-Abonyi
- A fogalmazás tanítása a II-IV. osztályban /KPTI 1955./
- A fogalmazástanítás kérdései I-II. /DU 1954,5. és 1955,10./
- A kifejezési készség fejlesztése.-Fogalmazási munkaterv a 9. osztály számára /DU 1955,7./
- Albert Antal:Teendőink dolgozatjavításkor /Kn 1950,6./
- Anlaut,H.-Carpus,A.: Die Arbeit am sprachlichen Ausdruck der Schüler. 5. Schuljahr /Berlin,VW 1956./
- Aranovszkaja - lásd:Dubovisz-Aranovszkaja
- Arató László:A tanulók tipikus fogalmazási hibái /Any 1954,1./
- Az V-VI. osztályos fogalmazástanítás kérdéseinek vitája /DU 1954,7./
- Ágoston Julián:A magyartanítás módszertana /Bp 1947./
- Babkina: A reproductiv fogalmazással és dolgozatírással kapcsolatos munkám tapasztalatai az I-IV. osztályban /UPG 1952./

- Balassa László: A fogalmazási készség fejlesztése  
/Kn 1952,22./
- Balassa László: Az alkotó munkára nevelés a fogalmazás-  
tanításban /A tanítás problémái 24./
- Balázs János: Általános nyelvészet, stilisztika, nyelv-  
járástörténet /101-300.1./
- Balla Margit: Fogalmazástanítás a II. osztályban  
/Kn 1956,6./
- Baranyai Erzsébet - Lénárt Edit: A gondolatmenet, be-  
vezetés és befejezés logikai vonásai  
általános iskolások fogalmazásaiban /Bp 1956/
- Dr. Baranyai Erzsébet - dr. Lénárt Edit: Az írásbeli közlés  
gondolkodáslélektani vonásai /Bp 1959./
- Baránszky Jób László: A magyar széppróza története sze-  
melvényekben /A tanítás problémái 18./
- Becht, G.: Az élménybeszámoló a VI. osztályban /DU 1953,1./
- Beck, A.V.I.: Fogalmazástan a 9-11. osztályban /Moszkva 1955./
- Becz Lászlóné: A fogalmazás tanítása a technikumok I. és  
II. osztályában /Mt 1960,6./
- Behr, F.: Aus der Werkstatt des Freien Aufsatzes  
/Paderborn 1926./
- Bence István: A magyar nyelv és irodalom tanítása  
/Bp 1944.,40-41.1./
- Benczéd József: A dolgozatok témája és címe /Any 1963,3./
- Benyhe Sándorné: Az olvasókönyv felhasználása a III.  
osztály fogalmazástanításában /Kn 1958,17./
- Biczó Ferenc: A magyar nyelv és irodalom korszerű ta-  
nítása /Kaposvár 1939./
- Bily - Gloser: Fogalmazástanítás a VIII. osztályban  
/Moszkva 1955./
- Bischoff, G. - Rettke, H.: Aufgaben für die Stillarbeit im  
erläuternden Lesen /Berlin, VW 1958./
- Bischoff - Rettke: Begleiteschrift zu den Aufgaben für  
die Stillarbeit /Berlin, VW 1958./
- Blättner, F.: Die Methoden der Jugendführung durch Un-  
terricht /Langensalza 1937./
- Boó Andorné: Hogyan szoktassuk rá a gimnáziumok felső-  
osztályos tanulóit a jegyzetelésre?  
/It 1956,4./
- Boros Margit: Képek szerepe a fogalmazástanításban  
/Kn 1958,9./
- Böngérfi János: Vezérkönyv a magyar fogalmazás tanítá-  
sához /Bp 1889./

- Börger, P. + lásd Schumann, Börger, Weitkamp  
Brisits Frigyes: A magyar fogalmazástanítás  
/Magyar Középiskola 1916, 137.1./  
Brtká, J.: A stílus tanítása /Pedagogika 1949-50, 4-5./  
Buchwald, A.: Niederschriften. /Breslau 1925./  
Budák Béla: Egy osztály magyar dolgozatai /OKTK 1931, 362-70./  
Busák Béla: Így fogalmaztunk mi! /Bp 1936./  
Carpus - lásd: Anlaut - Carpus  
Christiansen, B.: Die Kunst des Schreibens /Buchenbach 1930./  
Csabai Éva: A fogalmazástanítás és az anyanyelvi  
tárgyak koncentrációja /Kn 1955, 11./  
Csapó Róza: Vezérkönyv a fogalmazás tanításához a fel-  
sőbb leányiskolák részére /?/  
Deme László: Köznapi fogalmazásunk mindennapi botlásai-  
ból /Nyr 1960, 3-4., 1961, 1./  
Dénes - Vikár - Abonyi: A fogalmazás tanításának vezér-  
könyve /Bp 1919./  
Dianovszky Emilné: A fogalmazás tanításáról /Any 1954-55, 5./  
Donath - lásd: Ziechert - Donath  
Dorner, F. - Laukes, O.: Aufsätze und Aufsatzstoffe für die  
Mittelstufe höherer Lehranstalten  
/München 1926./  
Drózdý Gyula - Móra István - Móra László: A fogalmazás  
tanítása a népiskolában /ENY 1937./  
Dubovisz - Aramovszkaja: Aktivizáló módszerek az olvasmány-  
vázlat-összeállítás elsajátíttatásában  
/Nacsalnaja Skola 1960, 9./  
Dubrovskaja: Hogyan foglalkozzunk a tanulók stilishti-  
kai hibáival? /DU 1953, 7./  
Elias, B.: Fogalmazási óra a IX. osztályban /DU 1955./  
Esze Jánosné: A fogalmazástanítás nyelvtani alapvetésének  
kérdéséhez /Kn 1950, 10./  
Enzinger, A.: Gedanken über deutschen Aufsatz /München, 1925./  
Faragó László: Hogyan készítsük elő a fogalmazást? /Kn 1952, 17./  
Fábián István: Tervszerűség a fogalmazástanításban  
/Any 1953, 2./  
Fekete Miklós: Fogalmazástan I-II. /Technikumi tankönyv/  
Fischer, F. E.: Neue Wege im Aufsatzunterricht /Wien 1922./  
Fogalmazás. Általános iskolai alsótagozatos oktatókéde-  
rek tananyaga /TK 1952. kézirat./  
Fogalmazási órán a II. osztályban /Kn 1957, 3./



- Forray A.: A fogalmazó készség fejlesztése /Bp 1926./
- Gaál Géza: Az új tanterv fogalmazási fejezetéről  
/Kn 1955,13./
- Galamhos Ferencné: Fogalmazás közös élmény alapján  
a IV. osztályban /Kn 1955,24./
- Gansberg, F.: ~~Der~~ freie Aufsatz /Leipzig 1914./
- Gansberg, F.: Schaffensfreude /Leipzig 1909./
- Garamszegi Józsefné: Fogalmazási óra a IV. osztályban  
/Kn 1955,10./
- Geyer, P.: Sturm und Drang in der Aufsatzlehre /Leipzig, ?/
- Geyer, P.: Der deutsche Aufsatz /Leipzig, ?/
- Gergely - lásd: Sarudy-Gergely - Kaposi
- Gerbner Árpád: A magyar fogalmazás és irodalmi ismeretek  
tanítása a mezőgazdasági középiskolában /Bp, ?/
- Géczy Etelka: Két tanév fogalmazástanításának tapasztala-  
latai /Any 1954,6./
- Géczy Etelka: Válasz Kerékgyártó Imre nyílt levelére  
/Kn 1954,19./
- Gloser - lásd: Bily-Gloser
- Gockler György: A magyar dolgozatírás gyötrelmeiről  
/OKTK XLV. 1911-12,642-44.1./
- Gockler György: Néhány észrevétel a fogalmazás tanítá-  
sáról /OKTK XLVII. 1913-14,160-63.1./
- Göncz Henrietta: Tapasztalataim a fogalmazás tanításá-  
ban /Any 1956,6./
- Gramberg, F.: Freie Aufsätze von Berliner Kindern /1910./
- Greyerz: Stilkritische Übungen /Leipzig 1929./
- Griening, S.: Aufsatzunterricht und neuer Plan. /Us 1960,8./
- Gyárfás Imre: Az anyanyelvi műveltség fejlesztése a  
középiskolában /Mt 1960,2./
- Hajtay Etelka: Szárnyak bontogatása /Bp, 1928./
- Hampel, G.: Hogyan tanítom a fogalmazást a III. osztály-  
ban? /Us 1955,4./
- Hamza Dezsőné: A fogalmazás és helyesírás tanítása új  
eljárással /Kn 1950,12./
- Hanzséros György: Bevezetés - Tárgyalás /Kn 1960,5./
- Hartwig, A.: Hogyan segíti a dolgozatírás előkészítése  
a jó stílus kifejtését? /DU 1958,1-3./
- Háros Antal -Kőrösi Henrik: A magyar fogalmazás vezér-  
könyve /NEV 5., 1926./

- Herrnsmeier, F.: Der Erlebnisaufsatz als Mittel zur Charakterforschung /Langensalza 1936./
- Hoffmann, H.: Az írásbeli kifejezőkészség az alsó tagozatban /Us 1955, 10./
- Hoffmann Ottó: Egy fogalmazási év története /KPTI 1957./
- Hoffmann Ottó: Mondatszerkesztés, mondatalkotás. Fogalmazási gyakorlatok az általános iskola felső tagozatában /KPTI 1959./
- Honigmann, K.: Der freie Aufsatz in der Volksschule /1912./
- Horak, O.: Önálló fogalmazás az V. osztályban /Komensky 1956, 3./
- Implon József: A magyar dolgozatok javítása az általános iskolában /Any 1953, 2./
- Janaček, G.: A fogalmazási gyakorlatok és a stílusmunka értékelése /ÉJ 1955, 5./
- Jensen -Lampszus: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat /Hamburg 1910./
- Jensen - Lampszus: Der Weg zum eigenen Stil /Hamburg 1912./
- Kaposi - lásd: Sarudy - Gergely - Kaposi
- Karstädt, O.: Kinderaugen und Kinderaufsatz im Kriege /1916./
- Karstädt, O.: Freie Aufsätze aus Erfahrung und Unterricht /1910./
- Karstädt, O.: Freie Aufsätze und Niederschriften aus Erfahrung und Unterricht /8. kiad. 1930./
- Kálmánchey Tibor: A fogalmazástanítás helyzete a gimnáziumi oktatásban /Kn 1957, 1./
- Károly Sándor: Nyelvtani - stilisztikai gyakorlatok /Kn 1951, 13./
- Kerecsényi Dezső: Jegyzetek a magyar dolgozatírás kérdéséhez /PTSz 1931, 379-84. 1./
- Kerecsényi Dezső: Egy magyar dolgozat vallomásai / PTSz 1933, 174-77./
- Kerékgyártó Imre: A fogalmazás tanításának nyelvtani alapvetése /Kn 1950, 4./
- A fogalmazás tanítása az általános iskola IV. osztályában /Kn 1953, 20./
- A fogalmazás tanítása. Kisérlési iskolák nevelői számára /Bp 1954. TK./
- Az 1925-ös és 1941-es népiskolai fogalmazási tanterv /Kn 1954, 5./
- A fogalmazási dolgozatok javítása /Kn 1954, 7./
- Nyílt levél Géczy Etelka tanítónőhöz /Kn 1954, 17./

- Kerékgyártó Imre: Fogalmazástanítás az általános iskola alsó tagozatában /TK 1955., A tanítóképzők III. osztálya számára/  
Tanév eleji feladatok a fogalmazástanításban /Kn 1956, 17./  
A fogalmazás tanítása az általános iskola V-VIII. osztályában /TK 1957, SzNK 129./  
A pedagógus alkotó munkája /Kn 1957, 3./  
Miről fogalmaztassunk a II. osztályban? /Kn 1958, 8./  
A fogalmazás tanításának módszertana a tanítóképző intézetek számára /TK 1959. Kézir./
- Kerékgyártó Imre - Lengyel Dénes: Fogalmazástanítás /TK 1955, SzNK 95. #
- Killer - Mölli: Der Aufsatzunterricht auf der Oberstufe der Volksschule /1908./
- Kiessling, E.: A fogalmazási készség fejlesztése az I-IV. osztályban /Us 1955, 4./
- Klinkhammer: Deutsche Aufsätze für gewerblichen Fortbildungsschulen /?/
- Kollányi Ödön: Segédkönyv a fogalmazás tanításához /Tapolca 1913./
- Dr. Koltai Virgil: Irálytan /?/
- Koniscseva, E.A.: Hogyan tanítottam az V. osztályos növendékeimet reproductív fogalmazást írni? /LS 1954, 2./
- Köpiás Sándor: Számozott vázlatpontok vagy összefüggő szöveg? /It 1956, 4./
- Kőrösi - lásd: Háros-Kőrösi
- Kraemer, H.A.: Hogyan harcoljunk a frázisok ellen? /DU 1955, 12., 1956, 1-2./
- Krimszkaja, V.: A fogalmazás nyelvvezetével kapcsolatos foglalkozás a felső osztályokban /RJS 1955, 5./
- Kulcsár Gyula: Vezérkönyvecske a fogalmazástanításhoz /Nagykanizsa 1914./
- Lampszus - lásd: Jensen-Lampszus
- Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása a középiskolában /TK 1957, SzNK 130./
- Lénárt Edit - lásd: Baranyai -Lénárt
- Linke, K.: Der deutsche Aufsatz auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe /Braunschweig 1916./
- Linke, K.: Der Freie Aufsatz auf der Mittel- und Oberstufe /Braunschweig 1928./

- Madocsai László: Fogalmazástanítási gondok az ipari technikumokban /Mt 1960,6./
- Makay Gusztáv: A fogalmazástanítás módszertanához /Kn 1953,18./
- Makay Gusztáv: Érettségi írásbeli a Tanácsköztársaság jegyében /Kn 1959,16./
- Moho: Fogalmazástan /1930./
- Molitor - lásd: Wollscheid - Molitor
- Dr. Mohr Győző: Szemelvények fogalmazástanításhoz /PTSz 1927,17-29.1./
- Dr. Mohr Győző: Új elgondolású fogalmazástanítás /PTSz 1927,120-22.1./
- Dr. Mohr Győző: Próbatanítás magyar fogalmazásból a középiskola V. osztályában /PTSz 1927,126-33.1./
- Dr. Mohr Győző: Elmélkedések az írásbeliek fölött /OKTK XLVII.,1913-14,167-71.1./
- Moritz - lásd: Weiler - Moritz
- Mölly - lásd: Killer - Mölly
- Muraközi Gyula: Fogalmazási gondok /MNYI 1959,4./
- Muraközi Gyula: Gondolatok a fogalmazás tanításáról /Kn 1960,10./
- Müller, F.: Aufsatzunterricht /Berlin, VW 1946./
- Müller, L.: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule /Leipzig 1931./
- Münch, P.G.: Rund ums rote Tintenfass /Leipzig 1908./
- Münch, P.G.: Dieses Deutsch! Ein froher Führer zum guten Stil /Leipzig 1925./
- Nagy Antalné: Az írás és fogalmazás tanítása a II. osztályban /Kn 1950,9./
- Dr. Nagy József: A gyakorlatjavítás értéke /OKTK XLV.,1911-12,286-89.1./
- Némedi Lajosné: A középiskolai fogalmazástanításról /Any 1955,2./
- Névy László: Stilisztika /1887./
- Nyelvtanításunk helyzete és feladatai /SzNK 67,Bp 1953./
- Nyéki Julia Erzsébet: Tapasztalataim a fogalmazástanítással kapcsolatban /Any 1954,1./
- Nyikolszkij: Az írásbeli fogalmazás tanítása az általános iskola felső tagozatában és a középiskolában /SzNK 47./
- Nyikolszkij: Szocsinyenyija v szrednyej skolje. Poszobie dlja ucshitelej /UPG 1954./

- Omelka, Fr.: A rendszeres fogalmazástanítás kérdése /Új 1958, 1./
- Ökrös László: Fogalmazástanítás és iskolareform /Kn 1960, 23-24./
- Pálfalvi István: Kerékgyártó - Lengyel: A fogalmazás tanítása /It 1955, 2-3.- Könyvismertetés/
- Phönix: Preisgekröntes deutsches Aufsatzbuch/?/
- Poljarinova, A.V.: Fogalmazástanítás a felsőbb osztályokban /Ls 1951, 1./
- Rahn, F.: Die Schule des Schreibens /Fr. a Main 1931./
- Rauh: Der deutsche Schulaufsatz und seine Umgestaltung /1923./
- Reiff, P.: Praktische Kunsterziehung.-Neue Bahnen in Aufsatzunterricht /Leipzig und Berlin 1910./
- Reiniger: Freie Aufsätze für die Volksschule /1912./
- Rettke - ~~Básch~~ Bischoff - Rettke
- Reznyikov, J.D.: A tanulók szóbeli és írásbeli stílusának fejlesztése /RJS 1951, 5./
- Romanovszkij, A.P.: Módszeres fogalmazási gyakorlatok /LS 1950, 3./
- Romanovszkij, A.P.: A középiskolai érettségizők dolgozatai szabadon választott témáról /SzP 1951, 9./
- Romanovszkij, A.P.: Ő Rabota nad szocsinyeniyem v sztar-sih klasszah szrednyej skoli /UPG 1952, 1957./
- Röll, St.: Freier Aufsatz. Eine Methode /Graz 1930./
- Sajó Lujza: A dolgozatírás és javítás a fogalmazástanítás szolgálatában /Kn 1951, 7./
- Sarudy-Gergely-Kaposi: Vezérkönyv a fogalmazás tanításához /Bp 1925./
- Sándor Domokos: Magyar fogalmazó /1898./
- Scharrelmann, H.: In Rahmen des Alltags /Hamburg 1908./
- Schäfer, K.: Klar und wahr! Kurz und bindig! Ein Weg zum guten Ausdruck /Fr. a Main 1935./
- Schlegel: Diktate in Aufsatzform /Mittelstufe 1908./
- Schmidt, H.: Die sprachlich - geistige Entwicklung des Kindes /1909./
- Schmidt, J.: Hogyan tanítottam az első fogalmazást a II. osztályban? /Us 1955, 4./
- Schmieder, A.: Der Schulaufsatz /Tatsachen und Möglichkeiten 1914./
- Schmieder, A.: Erleben und Gestalten. Ein Praktikum zur Schulung des eigenen Stils /Leipzig 1930./
- Schneider, W.: Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht /Fr. a Main 1927./

- Schoke, A.: Der Aufsatzunterricht im Sinn der Arbeitsschule /Breslau 1925./
- Schönherr: Stil-Erziehung in Englischen /1939./
- Schulze: Zur Frage des freien Aufsatzes /PM 1913./
- Schumann, D. - Börger, P. - Weitkamp, H.: Stoffe für den Aufsatzunterricht in Volks- und Mittelschulen /Leipzig 1914./
- Schütz: Meine Schulbuben beim Selbstschaffen. Eine Aufsatzernste /1909./
- Seidel: Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung /1912./
- Soeser: Die Kunst des Sprechens und Redens /Lehrerbildung 1926./
- Speiser Márton: Javaslat a fogalmazástanításhoz az átmeneti évben /Kn 1955, 22./
- Speiser Márton: IV. osztályos fogalmazási óra ismertetése és elemzése /Kn 1956, 20./
- Stanek: Hogyan magyarázzuk meg a IX. osztályban a stílus és a stílusalakító tényezők fogalmát? /ÉJ 1956, 8./
- Szablyár Ferenc: Fogalmazási tanmenet /Ált. isk. V. o. /Any 1955-56, 5./
- Szabó Ferenc dr.: Fogalmazás, dolgozatírás és javítás a középiskola I-III. osztályában /OKTK 1931, 198-204. l. /
- Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai /GyPIK XX., Szeged, 1938./
- Szenes Adolf /szerk. /: Az élet iskolája /GyPIK, Bp 1928./
- Szolovjova, J. J.: O putyah povisenyija lotcheszkoj kulturi ucsassihszja /SzP 1956, 6./
- Szuljman, M. M.: Iz opita nad usztnim szocsinyeniyem v sztarsih klasszah /LS 1960, 2./
- Teleky József: A magyar dolgozatok célja a középiskolák kezdőfokán /OKTK XLIII., 478-81. l. /
- Teleky József: A rajz és a magyar nyelvi dolgozatok /OKTK XLVI, 1912-13, 635-41. l. /
- Terestyéni Ferenc: Az "egység" és "összefüggés" követelménye az írásművekben /Mt 1960, 4. /
- Tettamanti Béla: A felsőbb osztályok magyar írásbeli dolgozatainak tárgyköre /OKTK XLVI., 1912-13, 730-38. l. /
- Tihanyi Andorné: Hogyan terveztem meg a II. osztályban a "Mondatalkotások" fogalmazási órát? /Kn 1958, 18. /
- Tille, J.: Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts /Wien, Jugend und Volk 1958. /

Tóth Sándor: Élmény és fogalmazás /Kn 1959,12./

Tóth Sándor: Élet a dolgozatban /Kn 1959,13./

Urhegyi Alajos: Vezérkönyv a magyar nyelv tanításához /?/

Usztyuzsamjun,D.J.: Hogyan tanítsuk fogalmazni a VIII. osztályosokat? /LS 1954,3./

Útmutató a nevelő számára a kifejező készség fejlesztéséhez /DU 1955,9./

Várhidi Gyuláné: A fogalmazás tanítása az általános iskola VII. osztályában /Any 1956,5./

Várkonyi Imre: A fogalmazás tanításának tervezése a kislétszámú iskolában /Kn 1953,17./

Wehrmann: Deutsche Aufsätze über den Weltkrieg /?/

Weiler,J. - Moritz: Erlebnis und Schulaufsatz /Karlsruhe 1923./

Weise: Praktische Anleitung zum Anfertigen deutscher Aufsätze /1912./

Weitkamp - lásd: Schumann - Börger - Weitkamp

Weszely Ödön: Az írásbeli dolgozatok pszichológiája /Bp, Lampel 1902./

Weszely Ödön: A magyar írásbeli dolgozatokról /MP IV.,1910,225-38.1./

Wigand János: Az írásbeli dolgozatokról /OKTK XLV., 1911-12,962-68.1./

Zeuch: Der Weg zum Erfolg im freien Aufsatz /1912./

Ziechert - Donath: A fogalmazástanítás kérdései az V-VIII. osztályban /DU 1954,4-5./

Ziechert - Donath: A fogalmazástanítás kérdései az V. osztályban /DU 1954,12./

Zimándi Pius: A magyar írásbeli dolgozatok /Gödöllő 1943./

Zimándi Pius: A Toldi tanítása az általános iskolában /Kn 1948./

Zrinszky László: Logikus gondolkodásra nevelés a fogalmazás tanításában /Mny 1959,6./

Zsdanova,N.V.: Hogyan fejlesztem a dolgozatírás készségét? /LS 1951,5./